ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Ed.)

COMUNIDADES INTERCULTURALES Y DEMOCRÁTICAS

Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva



educación hoy estudios

narcea

Comunidades interculturales y democráticas

Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva

Andrés Escarbajal Frutos (Ed.)



Índice

5. El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. *Miguel A. Santos Rego* y *Mar Lorenzo*

Sobre pedagogía intercultural y éxito en el mundo de hoy. La brecha del logro académico en los contextos culturalmente diversos. Abrir y ensanchar la comprensión del éxito educativo. El éxito en perspectiva intercultural necesita de profesores bien formados. Buscando el éxito educativo en contextos de diversidad cultural.

6. La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. *Juan J. Leiva*

La educación intercultural o aprender a convivir en la diversidad cultural. El sentido de la educación intercultural: convivencia y comunidad en la escuela. Análisis de factores de promoción comunitaria intercultural en la escuela. La interacción de procesos y resultados: lo que aprendemos, lo que aportamos. Conclusiones.

7. Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. *Teresa Aguado* y *Belén Ballesteros*

¿Por qué nos interesa investigar sobre estos temas? Qué planteábamos conocer en nuestras investigaciones y cómo estudiarlo. La interacción de procesos y resultados: lo que aprendemos, lo que aportamos. Dilemas y perspectivas.

8. La formación inicial del profesorado en interculturalidad. *Encarna Soriano* y *Alicia Peñalva*

La interculturalidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La necesidad de formar en competencias interculturales a los futuros docentes. El profesorado como formador de la ciudadanía intercultural. La formación intercultural de los futuros docentes. Educación intercultural y escuela inclusiva. Conclusiones.

9. Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. *Miquel A. Essomba*

Eje del sujeto: una formación para responder a las necesidades de la ciudadanía. Eje del contexto: partir de lo existente para alzar el vuelo con seguridad. Cinco recomendaciones para formar profesionales de la educación sobre diversidad cultural e interculturalidad en clave crítica.

Presentación

Andrés Escarbajal Frutos

Os corresponde a vosotros, amigos de España –país en el que la diversidad
de las culturas es mundialmente reconocida-, ciudadanos del mundo,
a cada uno de vosotros individualmente y a todos nosotros colectivamente,
encontrar las pistas a través de las cuales "la internacional ciudadana"
en gestación podrá dotar de vida este siglo.
No para lograr el mejor de los mundos, sino un mundo viable.

Hessel (2011b:12)

En mi experiencia académico-profesional he leído y releído trabajos de autores que me han ayudado a creer que otro mundo es posible, más justo y equitativo; y que con el trabajo colaborativo de amigos y compañeros, implicados todos en la educación intercultural como uno de los modos de afrontar la realidad, se podía conseguir. Autores que se adelantaron a su tiempo, que supieron analizar las sociedades y los sistemas educativos de su época para proponer nuevos marcos teóricos de conocimiento y acción para mejorar la situación de todos, pero sobre todo de los más desfavorecidos, entre los que cabe destacar a quienes tuvieron que abandonar sus lugares de origen para buscar nuevos horizontes, creando espacios pluriculturales; diversidad enriquecedora no siempre bien entendida ni explicada y, por supuesto, no siempre bien tratada desde planteamientos educativos, además de los tradicionales asistenciales, que parecían ser lo más urgente y necesario, pero que la realidad ha demostrado que no por ello eran lo más importante.

En esa línea de priorizar la importancia de la educación para generar comunidades interculturales, equitativas, democráticas e inclusivas, donde primen los derechos de ciudadanía sobre los intereses meramente mercantilistas, planteé la edición de este libro contando con los autores de referencia que más han trabajado estas temáticas, en el bien entendido que, por las características de una obra de este tipo, no podrán estar todos los que *son*, pero sí asegurar que *son* todos los que están. Por ello estoy convencido de que el elenco de profesionales que colaboran en este libro son referencias imprescindibles para cualquier persona interesada en la interculturalidad, pero sobre todo para los

profesionales de la educación. Desde luego, para mí han sido (son) referencia constante en un campo de conocimiento y acción tan apasionante.

El lector comprobará que entre los autores colaboradores está James A. Banks, un referente ineludible sin el que la educación intercultural sería imposible, por sus trabajos, por sus ideas, pero sobre todo por su compromiso no sólo académico, sino también social y político. Se entenderá lo que supuso para mí, un joven profesor, que el insigne profesor Banks accediese a colaborar en este libro que coordino, más cuando he descubierto en mi relación con él a una persona sencilla, amable, accesible, entrañable en suma, alejada del boato que tienen a veces los grandes autores de referencia internacional. Desde el primer momento quiso dejar constancia de su gran satisfacción al poder participar en un libro de estas características y dirigirse a los lectores españoles en unas circunstancias económicas y sociales complicadas, pero que se sentía esperanzado por el buen hacer de los profesionales que siguen investigando y que quieren seguir trabajando la interculturalidad en España para construir un mundo mejor. Es difícil expresar con palabras mi enorme agradecimiento hacia él y para todos los compañeros y compañeras que han colaborado en este libro.

Naturalmente, la distribución de los capítulos no está hecha en virtud de la relevancia de su contenido o la importancia de los autores, pues el lector ha comprobado que todos y todas son de referencia ineludible en el campo de la interculturalidad; sencillamente, he intentado secuenciarlos de acuerdo a un criterio lógico más o menos deductivo en función de las temáticas tratadas. Dicho lo cual, y para introducir el contenido de la obra, haré una breve exposición por capítulos para que el lector tenga una visión inicial de lo que encontrará en las páginas de este libro:

El primer capítulo está escrito por el profesor *James A. Banks.* En él analiza cómo la emigración global está planteando un reto no sólo para la educación, sino también para los Estados-nación: la manera de gestionar la nueva realidad para tratar con eficacia, justicia y solidaridad la diversidad en todas sus manifestaciones. La consecución de una ciudadanía multicultural, la disparidad en el rendimiento existente entre los grupos minoritarios y mayoritarios, y los derechos de idioma de los grupos inmigrantes y minoritarios son algunos de los temas aún no resueltos y polémicos con los que las naciones y sus escuelas deben tratar, nos dice Banks. Apuesta por la democracia cultural, que debe co-existir con la democracia política y económica, para que los ciudadanos de distintos grupos en una sociedad democrática puedan participar y desarrollarse libremente en la vida cívica del Estado-nación. Además, remarca que todas las personas deben tener el derecho a conservar aspectos importantes de su lengua y cultura comunitaria, siempre y cuando no entren en conflicto con los ideales democráticos compartidos del Estado-

nación. De ahí que abogue por la puesta en práctica en las escuelas de la *educación para la ciudadanía transformativa,* para que los alumnos logren identidades globales, regionales, nacionales y culturales claras y reflexivas, y entiendan cómo dichas identidades están interrelacionadas y construidas colectivamente.

El segundo capítulo está escrito por mí, y en él trato de explicar la relevancia del derecho a la ciudadanía intercultural. Soy consciente de los límites que tienen las políticas identitarias porque las culturas no son enclaves monolíticos sino senderos que se entrecruzan, por lo que la identidad procede del encuentro de múltiples identidades que convergen en personas y grupos. Por tanto, enfatizo que no se debería enarbolar un concepto de identidad para disgregar y desunir, porque precisamente lo que necesita un país es unión frente a los problemas que puedan acaecer, sean económicos, educativos o de salud. Hay que apostar por un concepto de *identidad democrática,* cuyos principios están basados en la solidaridad, la equidad, la justicia, la lucha por la igualdad, la inclusión… Por ello, considero necesario trabajar desde las instituciones educativas, sociales y políticas por una ciudadanía intercultural porque será la piedra angular de las nuevas escuelas y sociedades.

El capítulo tercero está escrito por la profesora *Henar Rodríguez,* quien nos invita a comprender la interculturalidad dentro de un enfoque inclusivo de pensamiento y actuación de la educación. En su colaboración describe el marco de referencia que ofrece la literatura científica, estructurándolo a partir de las tres dimensiones clásicas que vertebran el eje de la educación inclusiva (*presencia, progreso y participación*). Del mismo modo, relata los resultados y las orientaciones que PISA, la OCDE, la Comisión Europea, los Programas Marco Europeos, junto a otros investigadores de la literatura reciente sobre esta temática, sobre aspectos como: la heterogeneidad del alumnado en los centros educativos, las agrupaciones escolares que han demostrado mejoras en los niveles académicos y de convivencia y en las formas de organización escolar y participación familiar que posibilitan estructuras inclusivas de éxito. Igualmente, realiza un recorrido por la conceptualización de la educación inclusiva para después explicar los modelos emergentes a nivel internacional como el Success for All (SFA), School Development Program (SDP), Accelerated Schools Plus (ASP); así como la defensa y la necesidad de la puesta en marcha de escuelas ciudadanas y comunidades de aprendizaje. Finalmente, recoge unas claves que constituyen el denominador común de dichos modelos inclusivos, que podrían servir para orientar prácticas educativas en contextos más cercanos.

Pilar Arnáiz y *José Manuel Guirao* nos ofrecen en el capítulo cuarto una colaboración en la que analizan el papel de la Administración en la educación intercultural, el peso de

las decisiones políticas en relación a la proliferación de la escuela privada y privada-concertada, que no da oportunidades de acceso a cierta "clientela" y hace de la escuela pública el lugar natural del alumnado inmigrante. Examinan cómo las decisiones políticas generan procesos imparables de guetización, y cómo este hecho coarta el impulso de la creación de una escuela democrática, justa y equitativa en la que todos los alumnos sean acogidos, aceptando y valorando su diversidad. Junto a ello, estudian algunas claves del fracaso escolar como factor determinante de la exclusión educativa. Estos, y otros elementos, hacen concluir a Arnáiz y Guirao que la educación intercultural no es un proyecto totalmente definido, asentado y acabado; es un proceso que no acaba nunca, continuo. Además de ese análisis, los autores citados proponen algunas vías para recuperar el sentido y el camino de la educación intercultural referidas tanto a las instituciones como al profesorado, alumnado, currículum…

En el quinto capítulo los profesores *Miguel A. Santos Rego* y *Mar Lorenzo* nos hacen una interesante aportación sobre el éxito educativo desde la pedagogía intercultural, que no es fácil definir porque depende del contexto geopolítico, la cultura y la educación; pero que estos autores, con su clara exposición, son capaces de hacer comprender y llegar al lector con claridad para explicar, entre otros aspectos, la brecha del logro académico en los contextos culturales diversos. En el capítulo se hace referencia a algunos estudios e investigaciones de su equipo de investigación tan relevantes como los determinantes diferenciales del rendimiento académico entre el alumnado inmigrante y el autóctono, así como las impresiones del profesorado recogidas mediante la entrevista grupal. De ellos se desprende, entre otras cosas, que el profesorado de este siglo debe estar formado para ir más allá de la transmisión de un saber específico, centrado en la transmisión de un campo disciplinar, si su visión es la de un profesional de la educación que trabaja por la igualdad y frente a la exclusión. También ha de ser un experto en intervenciones pedagógicas apropiadas, de modo que sea capaz de hacer que alumnos sin experiencia de éxito en su aprendizaje lleguen a tenerla, ya que ese es el mejor soporte emocional de su desarrollo educativo. Por eso apuestan estos autores por programas que tengan en cuenta la conexión Aprendizaje Cooperativo-Éxito Escolar, con la implicación de la comunidad en los centros educativos.

En la línea anterior, el profesor de la Universidad de Málaga *Juan J. Leiva* enfatiza en el capítulo sexto la imperiosa necesidad de una comunión entre la escuela y la comunidad para hacer efectiva la educación intercultural. La promoción comunitaria de la interculturalidad es la clave para este profesor. En su aportación podemos encontrar también los objetivos que suelen plantear en los centros educativos para el desarrollo de la educación intercultural en la práctica cotidiana, así como algunas actividades y estrategias educativas para conseguir tal fin. Pone el acento en que, ante los factores de

riesgo, de desigualdad y de exclusión escolar, la escuela se debe centrar en una dimensión educativa que puede facilitar un cambio de mirada pedagógica desde el punto de vista organizacional. Así, en este capítulo se defiende la necesidad de articular todo tipo de iniciativas educativas que tengan como objetivo indagar en la idea de transformar los centros educativos en *comunidades de aprendizaje.* Y, para ello, hace una serie de propuestas muy interesantes.

De referencia ineludible son las autoras del capítulo séptimo, las profesoras *Teresa Aguado* y *Belén Ballesteros,* cuyas obras han sido libro de cabecera de innumerables compañeros y compañeras que hoy trabajamos la interculturalidad. Comienzan con un desafío al afirmar que la escuela intercultural no puede investigarse, sencillamente porque no existe. Lo que sí existe es un enfoque teórico desde el que comprender la diversidad humana, aclaran. De ahí que en este capítulo, como en la trayectoria del grupo INTER, su conocidísimo grupo de investigación, el objeto de estudio sea la escuela desde una perspectiva intercultural, la cual nos señala un camino al identificar las preguntas que nos planteamos y los métodos que utilizamos para responderlas. Ello porque la escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. Las autoras terminan su capítulo con algunos dilemas y perspectivas sobre la educación intercultural y promoviendo un enfoque participativo, mediante metodología de investigación-acción, para romper la relación vertical entre lo que se plantea y quiénes lo plantean y, en otro lado del continuo, los intereses y participación de la comunidad educativa a quien, aparentemente, se destina la investigación.

Las profesoras *Encarna Soriano* y *Alicia Peñalva* son las autoras del capítulo octavo, en el que, entre otros aspectos, hacen hincapié en la necesidad de capacitar interculturalmente a educadores y educadoras, analizando la formación del profesorado en relación al Espacio Europeo de Educación Superior, desde la perspectiva de la formación de alumnos para ejercer la ciudadanía intercultural. Ello comporta igualmente la idea de la comunicación intercultural como un valor ciudadano que distingue a los miembros de una comunidad democrática y multicultural. Por eso analizan en su colaboración las competencias necesarias para conseguirlo, incluyendo contenidos, actitudes, comportamientos, códigos axiológicos, etc. Igualmente, se decantan por la pertinencia de elaboración de proyectos en los que la comunidad educativa forme parte importante de los procesos de aprendizaje-enseñanza. El ciudadano no nace, sino que se hace, recuerdan; y Europa es una realidad multicultural en la que es necesario formar al ciudadano democrático e intercultural, siendo el campo educativo la principal área de desarrollo de la interculturalidad.

Y si hablamos de compromiso sociopolítico e implicación con la interculturalidad, necesariamente debemos tener como referente imprescindible a *Miquel Ángel Essomba,* autor del noveno capítulo. En su aportación aborda la formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. Essomba nos alumbra, como es habitual en sus escritos, sobre la necesidad de realizar esfuerzos colectivos para incrementar la calidad de la educación y, en consecuencia, la efectividad de los impactos transformadores en la realidad social. El sugestivo enfoque crítico que nos propone se basa en dos grandes ejes: el eje del sujeto para responder a las necesidades de la ciudadanía y el eje del contexto para partir de lo existente y alzar el vuelo con seguridad. La educación del presente siglo, nos dice, debe ser necesariamente intercultural; si no es así, no estaremos preparando adecuadamente a las generaciones jóvenes para el mundo global. Particular relevancia tiene para él la dimensión axiológica para transformar las actitudes de los profesionales de la educación, de manera que el alumnado perteneciente a grupos minorizados no sea contemplado desde su origen cultural en exclusiva, sino que predomine una aproximación a éste en tanto que sujeto y no en calidad de sujeto cultural. Además de las jugosas reflexiones de Essomba, en este capítulo también nos ofrece algunas claves prácticas para la formación el profesorado.

El capítulo décimo de este libro es de *María Jesús Martínez Usarralde* y versa sobre la mediación intercultural en el contexto internacional e intranacional, así como de las competencias socioeducativas de los mediadores. Demuestra cómo el ámbito socioeducativo constituye uno de los nichos naturales en el que la mediación intercultural encuentra sentido, incluso su razón de ser, y cómo la figura profesional del mediador es impensable sin la competencia educativa como parte de sus funciones. La autora, tras hacer una revisión conceptual, nos lleva en un recorrido en este campo por algunos países europeos (Italia, Suecia y Portugal) para descender y centrar el foco de atención en el ámbito local de la Comunidad Valenciana. Esta visión comparada permite extraer una serie de valoraciones y animar a continuar abriendo e investigando algunos enclaves de futuro. Termina el capítulo con las funciones específicas de la mediación intercultural con respecto a los diferentes ámbitos de acción.

Andrés Escarbajal Frutos
Universidad de Murcia
Febrero de 2014

1

Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía

James A. Banks

La emigración dentro de un estado-nación y entre estados-nación es un fenómeno mundial. El movimiento de pueblos más allá de los límites nacionales es tan viejo como el concepto mismo de estado-nación. Sin embargo, nunca antes en la historia del mundo el movimiento de grupos tan diversos a nivel de raza, cultura, etnia, religión y lengua en y entre estados-nación ha sido tan numeroso y rápido, ni han surgido cuestiones tan complejas y difíciles sobre la ciudadanía, los derechos humanos, la democracia y la educación. Muchas tendencias y desarrollos a nivel global plantean un reto a la idea de educar estudiantes para que se desenvuelvan en un estado-nación. Dichas tendencias incluyen la forma en la que los individuos se movilizan de un lado a otro de las fronteras nacionales, el derecho a trasladarse permitido por la Unión Europea, y los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Este capítulo describe cómo la emigración global está planteando un reto para las nociones institucionalizadas de la educación para la ciudadanía, la manera en la que los estados-nación están gestionando dichos retos y cómo se puede reformar la educación para la ciudadanía para tratar con eficacia la diversidad provocada por la emigración.

ASIMILACIÓN, DIVERSIDAD Y EMIGRACIÓN GLOBAL

Antes de la llegada de los movimientos de revitalización étnica de los años sesenta y setenta, el objetivo de las escuelas en la mayoría de los estados-nación era educar a los

ciudadanos para que internacionalizaran valores nacionales, veneraran a los héroes nacionales, y aceptaran las versiones glorificadas de la historia nacional. Estos objetivos de la educación para la ciudadanía se han quedado hoy obsoletos, pues muchas personas tienen obligaciones en diferentes naciones y viven en más de un país. No obstante, el desarrollo de ciudadanos con una identidad y responsabilidades globales y cosmopolitas se encuentra en peligro en aquellos estados-nación en los que el nacionalismo continúa teniendo mucho peso. El nacionalismo y la globalización co-existen en una tensión mundial. El número de estados-nación reconocidos aumentó de 43 en 1900 a 195 aproximadamente en 2012 (Departamento de Estado de los EE.UU., 2012). La cantidad de habitantes viviendo fuera de su país de origen o de ciudadanía creció de 120 millones en 1990 a 214 millones en 2010, lo que supone un 3% de la población mundial de siete millones de habitantes (Martin, 2010).

Las naciones democráticas en todo el mundo tienen la tarea de gestionar temas educativos complejos cuando están intentando dar respuesta a los problemas que derivan de la emigración internacional de forma coherente con sus ideologías o políticas oficiales. Los investigadores han documentado suficientemente la amplia brecha entre los ideales democráticos y las experiencias escolares de los grupos minoritarios en naciones de todo el mundo (Banks, 2009; Leibold y Yangbin, 2014; Luchtenberg, 2004). Los investigadores describen la forma en la que estudiantes como los maoríes de Nueva Zelanda, los musulmanes en Francia y los americanos mejicanos en EE.UU. viven la discriminación en sus escuelas a causa de las diferencias culturales, étnicas, raciales, religiosas y lingüísticas (Banks, 2009).

Los estados-nación democráticos y sus escuelas están tratando una serie de paradigmas, ideologías y temas trascendentes a medida que sus poblaciones se hacen cada vez más diversas a nivel cultural, racial, étnico, lingüístico y religioso. La consecución de una ciudadanía multicultural por parte de los estados-nación, la disparidad en el rendimiento existente entre los grupos minoritarios y mayoritarios y los derechos de idioma de los grupos inmigrantes y minoritarios son algunos de los temas aún no resueltos y polémicos con los que las naciones y sus escuelas deben tratar.

Naciones en todo el mundo están intentando decidir si se percibirán a sí mismas como multiculturales y permitirán a los inmigrantes experimentar lo que Will Kymlicka (1995), filósofo político canadiense, denomina la *ciudadanía multicultural,* o bien continuarán apostando por una ideología *asimilacionista,* descrita por el sociólogo estadounidense Milton M. Gordon (1964). En los estados-nación que acogen la idea de ciudadanía multicultural de Kymlicka, los grupos inmigrantes y minoritarios pueden —en teoría, si

no en la práctica— conservar aspectos importantes de sus lenguas y culturas, así como tener plenos derechos como ciudadanos.

Naciones en diversas partes del mundo han dado respuesta de diferentes formas a los derechos culturales y de ciudadanía de los grupos inmigrantes y minoritarios. Desde los movimientos de revitalización étnica de los años sesenta y setenta, muchos de los líderes y ciudadanos de los Estados Unidos, Canadá y Australia consideran que sus naciones son democracias multiculturales. En dichas naciones existe el ideal de que los grupos minoritarios pueden conservar elementos importantes de la cultura de sus comunidades y participar plenamente en la comunidad cívica nacional. Sin embargo, la investigación muestra que existe una amplia brecha entre los ideales en dichas naciones y las experiencias de los grupos étnicos (Banks, 2009). Los grupos minoritarios étnicos en Estados Unidos, Canadá, y Australia viven discriminación tanto en las escuelas como en la sociedad en general.

Otras naciones como por ejemplo Japón (Hirasawa, 2009) y Alemania (Luchtenberg, 2009) son reacias a definirse a sí mismas como multiculturales. Históricamente la ciudadanía ha estado estrechamente relacionada con las características y la herencia biológica en ambas naciones. Sin embargo, la concepción biológica de la ciudadanía en Japón y Alemania se ha visto deteriorada durante la última década, si bien ha dejado un firme legado en ambos países. Desde la década de los sesenta y setenta los franceses (Lemaire, 2009) han tratado con grupos inmigrantes de forma diferente a como se ha hecho en Estados Unidos, Canadá, y Australia. La *laïcité* es un concepto muy importante en Francia, cuyo objetivo es mantener separados a la iglesia y al estado. La *laïcité* surgió como respuesta a la hegemonía que la Iglesia Católica venía ejerciendo durante siglos sobre las escuelas y otras instituciones en Francia. Uno de los principales objetivos de las escuelas públicas en Francia es asegurar que los estudiantes obtengan una educación secular y que tienen un compromiso hacia la República de Francia. El 15 de marzo de 2004 se promulgó una ley que prohibía los símbolos religiosos en las escuelas. Muchos observadores interpretaron que esta ley pretendía evitar que las estudiantes musulmanas llevaran un pañuelo o *hijab,* cubriéndoles la cabeza, cuando acudieran a la escuela. El génesis de la rígida sanción contra el pañuelo o velo es la *laïcité* y la dominancia de la Iglesia Católica en la historia de Francia.

En Francia el objetivo concreto es la asimilación (llamada *integración*) y la inclusión. Los grupos inmigrantes pueden convertirse en ciudadanos plenos en Francia pero el precio que se ha de pagar es la asimilación cultural. Se espera que los inmigrantes rindan su lengua y cultura para así poder convertirse en ciudadanos con plenos derechos. En 2010 el senado francés prohibió el uso del *burka* o cualquier otro tipo de velo que cubra

el rostro en lugares públicos, lo cual supone otra victoria significativa de las fuerzas asimilacionistas en Francia.

CIUDADANÍA MULTICULTURAL Y DEMOCRACIA CULTURAL

Las sociedades multiculturales se enfrentan al problema de construir estados-nación que reflejen e incorporen la diversidad de sus ciudadanos, y a la vez tienen un conjunto de ideales, objetivos y valores globales compartidos con los que todos los ciudadanos tienen un compromiso. Un estado-nación que tenga un conjunto de valores democráticos, tales como la justicia y la igualdad, tiene el potencial de proteger los derechos de los grupos culturales, étnicos, religiosos, y lingüísticos y de permitirles experimentar la democracia cultural y la libertad. Kymlicka (1995) y el antropólogo estadounidense Renato Rosaldo (1997) han desarrollado teorías sobre la diversidad y la ciudadanía. Ambos sostienen que en una sociedad democrática los grupos étnicos e inmigrantes deben tener el derecho de mantener su cultura étnica y su lengua, además de poder participar plenamente en la cultura cívica nacional. Kymlicka denomina este concepto "ciudadanía multicultural" y Rosaldo lo llama "ciudadanía cultural".

En los Estados Unidos de los años veinte Drachsler (1920) empleó el término *democracia cultural* para describir lo que los teóricos hoy denominan ciudadanía multicultural. Drachsler y Kallen (1924) —ambos inmigrantes judíos y defensores de los derechos y la libertad cultural de los inmigrantes del sur, centro y este de Europa— apuntan que la democracia cultural es un rasgo importante de toda sociedad democrática. Sostenían que la democracia cultural debe coexistir con la democracia política y económica, y que los ciudadanos de distintos grupos en una sociedad democrática deben participar libremente en la vida cívica del estado-nación y vivir en igualdad económica. Además, deben tener derecho a conservar aspectos importantes de su lengua y cultura comunitaria, siempre y cuando no entren en conflicto con los ideales democráticos compartidos del estado-nación. Según Drachsler la democracia cultural es un componente esencial de una democracia política.

La diversidad y democracia cultural han conseguido cada vez más reconocimiento y legitimidad en muchas naciones desde los movimientos de revitalización étnica y los derechos civiles de los años sesenta y setenta. No obstante, la idea asimilacionista continúa siendo muy poderosa en diversas naciones de todo el planeta, si bien se está viendo desafiada por la emigración global y por la búsqueda de derechos y

reconocimiento cultural en sus sociedades y en escuelas, facultades y universidades, que está siendo llevada a cabo por grupos étnicos, culturales, lingüísticos, religiosos y raciales marginalizados.

LA EMIGRACIÓN GLOBAL Y LA IDEOLOGÍA ASIMILACIONISTA

La emigración global y el aumento de la diversidad en estados-nación en todo el mundo desafían las concepciones liberales asimilacionistas de la ciudadanía, y plantean cuestiones complejas que suponen desencuentro sobre cómo las naciones pueden construir comunidades cívicas que reflejen e incorporen la diversidad de sus ciudadanos, así como desarrollar un conjunto de valores, ideales, y metas con las que todos los ciudadanos estén comprometidos (Banks, 2008). Antes de los movimientos de revitalización étnica de la décadas de los sesenta y setenta, la ideología asimilacionista liberal guiaba políticas relacionadas con los inmigrantes y la diversidad en la mayoría de los países.

La concepción asimilacionista liberal considera los derechos de los individuos como lo más importante, y los derechos e identidades del grupo como incongruentes o inconsistentes y en detrimento de la libertad del individuo (Patterson, 1977). Esta concepción sostiene que los grupos de identidad fomentan los derechos del grupo sobre cualquier derecho individual, y que el individuo debe por tanto ser liberado de cualquier atadura étnica y cultural para así disponer de opción y elección libre en una sociedad democrática modernizada (Patterson, 1977; Schlesinger, 1991). Los fuertes vínculos con grupos étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos, y otros grupos de identidad promueven divisiones y conducen a conflictos étnicos y a divisiones dañinas en la sociedad. Los expertos asimilacionistas como Chavez (2010), Patterson y Schlesinger también asumen que los vínculos grupales caerán por su propio peso en una sociedad modernizada, pluralista y democrática si se le da la oportunidad a los grupos marginalizados de conseguir la inclusión estructural dentro de la sociedad en general. Los expertos asimilacionistas apuntan que la supervivencia de vínculos étnicos y de la comunidad en una sociedad democrática modernizada es reflejo de una “condición patológica,” esto es, los grupos marginalizados no han tenido oportunidades que les permitan experimentar la asimilación cultural y la inclusión estructural plena dentro de las instituciones y sociedad establecida (Apter, 1977). Si los americanos mejicanos están estructuralmente integrados en la sociedad estadounidense —argumenta el asimilacionista liberal—no tendrían ni el

deseo ni la necesidad de hablar castellano. Apter afirma que la concepción asimilacionista no es completamente errónea, pero sí está simplificada en exceso y conduce a error.

EL CUESTIONAMIENTO DEL ANÁLISIS ASIMILACIONISTA

Existe una serie de factores que han llevado a científicos sociales y a filósofos políticos a plantear cuestiones serias sobre el análisis asimilacionista liberal y la expectativa sobre los grupos de identidad y culturales en las naciones democráticas modernizadas. Dichos factores incluyen (1) un incremento en el número de movimientos de revitalización étnica durante los años sesenta y setenta, que negaron el reconocimiento de los derechos tanto individuales como grupales por naciones e instituciones como escuelas, facultades, y universidades (Banks, 2009); (2) la exclusión estructural continua de muchos grupos raciales, étnicos, lingüísticos, y religiosos en Estados Unidos y otros países occidentales; (3) las necesidades espirituales y de comunidad que satisfacen los grupos de identidad para sus miembros del grupo; y (4) la creciente inmigración global en todo el mundo que ha convertido a la mayoría de naciones en lugares con una gran diversidad y multiculturalidad (Castles y Davidson, 2000; Kymlicka, 1995).

GRUPOS DE IDENTIDAD EN SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS MULTICULTURALES

Expertos asimilacionistas como Chavez (2010), Glazer (1997) y Schlesinger (1991) emplean el término “grupos de identidad” para describir a grupos marginalizados a nivel cultural, étnico, racial y lingüístico. Sin embargo, como perspicazmente señala Gutmann (2003), grupos convencionales como los americanos anglosajones y los Boy Scouts de América — así como grupos minoritarios como los musulmanes americanos y los americanos mejicanos— son todos grupos de identidad.

Gutmann (2003) afirma que los grupos de identidad que se basan en factores como la raza, etnia, sexo, lengua, y religión pueden dificultar que los valores democráticos se hagan realidad, pero también facilitar que se materialicen. Los grupos de identidad pueden hacer que los individuos se sientan avergonzados de no tener las características que el grupo considera esenciales para ser miembro del mismo. Un americano mejicano que no hable castellano puede sentir ridículo de su propio grupo. Sin embargo, los grupos

de identidad también pueden ensalzar la libertad individual de las personas cuando se contribuye a que se consigan metas que únicamente se podrían conseguir por medio de la acción grupal. Ejemplos destacados son los objetivos políticos, culturales, y educativos que los americanos africanos consiguieron mediante la participación en el movimiento por los derechos civiles durante los años sesenta y setenta. El movimiento por los derechos civiles asimismo inició cambios en la sociedad estadounidense que aportaron beneficios significativos a otros grupos raciales, étnicos, y lingüísticos, así como a las mujeres, minusválidos, y a las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT).

Durante el transcurso de la historia de Estados Unidos diferentes grupos de identidad marginalizados y excluidos estructuralmente se han organizado y trabajado por los derechos de su grupo, lo cual ha dado lugar a una mayor igualdad y justicia social para los grupos marginalizados tanto en Estados Unidos como en otras naciones. El Movimiento por los Derechos Civiles en los Estados Unidos se hizo eco en todo el mundo y confirió poder a los grupos marginalizados en otras naciones para que se organizaran y reclamaran una inclusión estructural plena en su estado-nación y en la sociedad. Los católicos en Irlanda del Norte, los jamaicanos en Londres, y los Aborígenes en Australia adaptaron muchas de las metas y visiones del movimiento de los derechos civiles de Estados Unidos. Como consecuencia, los líderes por los derechos civiles en esta nación como Martin Luther King Jr., y Malcolm X son ahora internacionalmente conocidos como héroes en este ámbito. En aquel país así como en otras naciones de occidente, los grupos al margen de la sociedad han sido la conciencia de sus países y la principal localización de la lucha para cerrar la brecha entre los ideales democráticos y el racismo y la discriminación institucionalizada (Okihiro, 1994).

CIUDADANÍA UNIVERSAL Y DIFERENCIADA

Una concepción universal de la ciudadanía, apoyada por los teóricos asimilacionistas, no incluye o reconoce las diferencias grupales. Por consiguiente, las diferencias de los grupos que han experimentado una discriminación y exclusión estructural (como es el caso de las mujeres, individuos de otras razas o con minusvalías, y los LGBT) no se mencionan en el discurso público. Una concepción *diferenciada* de ciudadanía, y no una *universal*, es lo que se necesita para ayudar a los grupos marginalizados a alcanzar el reconocimiento y la igualdad cívica en las naciones democráticas multiculturales (Young, 1989). Muchos son los problemas que derivan de una concepción universal de ciudadanía que da por hecho que "el estatus del ciudadano transciende particularidades y diferencias" y que da lugar a "leyes y legislación que están ciegas a las diferencias

individuales y grupales" (Young, 1989:250). Una concepción universal de ciudadanía en una sociedad estratificada tiene como consecuencia que se trate a algunos grupos como ciudadanos de segunda clase porque sus derechos grupales no se reconocen, y que el principio de trato igual se aplique estrictamente. Un problema significativo con la concepción universal de ciudadanía es dar por hecho que el tratar a todos los grupos por igual dé lugar a igualdad, a pesar de que algunos grupos hayan sido víctimas de racismo y discriminación a lo largo de la historia. Una concepción diferenciada de la ciudadanía reconoce que algunos grupos deben ser tratados de forma diferente para que puedan así alcanzar igualdad e inclusión estructural.

Cuando la ciudadanía universal está determinada, definida, y desarrollada por grupos con poder y sin que se expresen o manifiesten los intereses de los grupos marginalizados en las conversaciones cívicas, los intereses de los grupos con poder e influencia se definirán como universales y de interés público. Dichos grupos con poder e influencia normalmente definen sus intereses como públicos, y los intereses y metas de los grupos marginalizados se consideran de "interés especial".

Este fenómeno ocurre en Estados Unidos cuando se debate sobre la educación multicultural en las escuelas, facultades y universidades. Críticos de la educación multicultural como D'Souza (1991) y Schlesinger (1991) definen los intereses del grupo dominante como de interés "público" y los intereses de los individuos de color (afroamericanos y latinos) como "intereses especiales" que puede poner en peligro el sistema gubernamental.

IDENTIFICACIONES CULTURALES, NACIONALES, REGIONALES Y GLOBALES

La escuela debería reconocer y validar el hogar y las culturas de la comunidad, así como el idioma de los estudiantes. Aunque las identidades culturales sean importantes, no son suficiente debido a la emigración mundial y los efectos de la globalización sobre las comunidades locales, regionales, y nacionales. Los estudiantes también deben desarrollar los conocimientos, actitudes, y destrezas necesarias para funcionar correctamente en su estado-nación, regiones, y también en la sociedad global. La globalización afecta a todos los ámbitos de la nación y la sociedad, incluidos el mundo empresarial y comercial, creencias, normas, valores, y comportamientos. La emigración mundial está aumentando la diversidad en la mayoría de las naciones en todo el mundo y está obligando a éstas a reconsiderar la ciudadanía y la educación para la ciudadanía. Las fronteras nacionales se

están viendo erosionadas, ya que millones de ciudadanos viven en diferentes naciones y tienen múltiples nacionalidades (Castles y Davidson, 2000, 2012). Muchas personas tienen la ciudadanía en una nación y viven en otra, mientras que otras no pertenecen a ningún estado, como es el caso de los miles de refugiados en todo el mundo.

Las fronteras nacionales también se están haciendo más porosas gracias a los derechos humanos internacionales recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Estos documentos recogen los derechos de los individuos sin importar el estado-nación en el que viven y si son ciudadanos o no de una nación. Los derechos detallados en la Declaración Universal de Derechos Humanos incluyen el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la privacidad y de creencias religiosas, y el derecho a la presunción de inocencia hasta que se demuestre lo contrario en caso de acusación de delito (Starkey, 2012). Existe tensión entre los Derechos Humanos internacionales y la soberanía nacional. A pesar de la codificación de los derechos internacionales por organismos como las Naciones Unidas y el Consejo de Europa, el nacionalismo es ahora más fuerte que nunca (Benhabib, 2004).

LAS IDENTIDADES COMPLEJAS DE LA JUVENTUD INMIGRANTE

Históricamente, las escuelas en las naciones democráticas de occidente como Estados Unidos, Canadá, y Australia se han centrado en ayudar a sus estudiantes a desarrollar una lealtad y un compromiso nacional al estado-nación, pero apenas han prestado atención a la necesidad de mantener compromisos con las culturas y comunidades locales o con sus países de origen. La escuela asumía que era necesario asimilar la cultura dominante para desarrollar un sentido de pertenencia nacional y como ciudadano, y que los estudiantes podrían y deberían rendir compromiso a otras comunidades, culturas, y naciones. Greenbaum (1974) apunta que las escuelas enseñaron los conceptos de esperanza y vergüenza (*hope* y *shame*) a los grupo de inmigrantes blancos provenientes del sur, centro y este de Europa que llegaban a Estados Unidos. Se les hacía sentir avergonzados de su país de origen y cultura a la vez que se les daba esperanza de que, una vez se hubieran integrado en la cultura, podrían unirse a la cultura dominante estadounidense. La asimilación cultural funcionaba bien con la mayoría de grupos étnicos blancos en Estados Unidos (Alba y Nee, 2003), no así con los grupos de color, que continuaron viviendo una exclusión estructural incluso tras integrarse culturalmente.

La investigación etnográfica señala que la concepción limitada y nacionalista de la educación para la ciudadanía, por la que históricamente han apostado las escuelas estadounidenses, es incongruente con la realidad racial, étnica, y cultural de la sociedad estadounidense. Esto se debe a que las identidades de los estudiantes inmigrantes son complejas, contextuales, y se sobreponen. Los estudios sobre estudiantes inmigrantes en bachillerato muestra que dichos jóvenes tienen una identidad *transnacional* compleja y contradictoria (El-Haj, 2007, 2004; Nguyen, 2011). La investigación también apunta que la identidad cultural y nacional de la juventud inmigrante es contextual y cambiante, y se reconstruye constantemente.

El-Haj (2007), Nguyen (2011), y Maira (2004) han observado que los jóvenes estudiante inmigrantes de sus estudios no definían su identidad nacional en función de su lugar de residencia, sino que sentían que pertenecían a comunidades nacionales que trascendían las fronteras de los Estados Unidos. Estos jóvenes definían su identidad nacional como palestino, vietnamita, indio, paquistaní y bangladesí. Creían que una persona podía ser palestino o vietnamita, y vivir en diferentes países. La juventud analizada en estos estudios distinguía entre *identidad nacional* y *ciudadanía.* Se visualizaban a sí mismos como palestinos, vietnamitas o paquistaníes pero eran conscientes y reconocían su ciudadanía estadounidense, que valoraban por el estado legal privilegiado y por otras oportunidades que ésta les ofrece. Algunos de los jóvenes vietnamitas en el estudio de Nguyen afirmaban, “soy vietnamita y ciudadano de los Estados Unidos.”

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CONVENCIONAL Y TRANSFORMATIVA

La educación para la ciudadanía debe ser reinventada y transformada para que eduque a los estudiantes de manera efectiva y puedan así desenvolverse en la sociedad del siglo XXI (Banks, 2007). Para reformar la educación para la ciudadanía, el conocimiento que subyace dicha construcción debe evolucionar de un conocimiento académico *dominante y convencional* a uno *transformativo* (Banks, 2003). El conocimiento dominante y convencional refuerza el conocimiento tradicional y establecido en las ciencias sociales y del comportamiento, así como el conocimiento que está institucionalizado en la cultura popular y en las escuelas, facultades, y universidades en una nación. El conocimiento académico *transformativo* consiste en paradigmas y explicaciones que desafíen algunas de los supuestos epistemológicos clave del conocimiento convencional (Harding, 1991). Un objetivo importante del conocimiento transformativo es desafiar las estructuras

sociales, políticas, y económicas en la sociedad que perpetúan la desigualdad y contribuyen a la marginalización de los grupos excluidos. Expertos en feminismo y de color se encuentran entre los constructores principales del conocimiento académico transformativo en los Estados Unidos (Harding, 1991; Takaki, 1993).

La educación para la ciudadanía convencional está fundada en conocimiento convencional y supuestos, y refuerza el status quo y las relaciones de poder dominantes en la sociedad. Se practica en la mayoría de aulas sobre estudios sociales en escuelas de todo el mundo, y no plantea un reto ni afecta a la discriminación por cuestión de clase, raza, y sexo en escuelas y sociedad. No ayuda a los estudiantes a entender sus identidades múltiples y complejas, ni el modo en el que la globalización afecta su vida, o qué papel deben desempeñar en el mundo global. El énfasis está en la memorización de datos sobre las constituciones y otros documentos legales, en el aprendizaje de las diferentes ramas del gobierno, y en desarrollar el patriotismo por el estado-nación. Competencias como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, y la acción no son elementos importantes de la educación para la ciudadanía convencional.

La educación para la ciudadanía transformativa debe ser puesta en práctica en las escuelas para que los estudiantes logren identidades globales, regionales, nacionales y culturales claras y reflexivas, y entiendan cómo dichas identidades están interrelacionadas y construidas (Banks, 2007). La educación para la ciudadanía transformativa también reconoce y valida las identidades culturales de los estudiantes y les otorga igualdad cívica en el aula y en la escuela. Tiene sus raíces en el conocimiento académico transformativo y permite a los estudiantes adquirir la información, competencias y valores necesarios para hacer frente a la desigualdad de sus comunidades, naciones y del mundo, para así desarrollar perspectivas y valores cosmopolitas, y tomar la iniciativa para crear comunidades y sociedades multiculturales justas y democráticas. La educación para la ciudadanía transformativa ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias en cuanto a la toma de decisiones y de acción social que son necesarias para detectar problemas en la sociedad, adquirir conocimiento relacionado con su hogar y lengua y cultura de la comunidad, identificar y aclarar sus valores, y emprender una acción individual o colectiva meditada que permita mejorar la comunidad local, el estado-nación, y el mundo.

2

El derecho a la ciudadanía intercultural

Andrés Escarbajal Frutos

Es muy importante proteger la multiplicidad de las culturas y velar para que se respeten mutuamente.

Hessel (2011:55)

En cierta ocasión preguntaron a Gandhi qué opinión tenía de la civilización occidental. La respuesta, irónica, fue: "Que sería una gran idea". Y es que, como escribió Muñoz Molina (2010:12): "A casi todos la civilización, occidental o no, nos parece no sólo una excelente idea, sino la única posible, la expresión del orden natural de las cosas, del devenir inevitable y necesario del tiempo". ¿Pero cómo definir hoy la civilización occidental en un mundo tan pluricultural? Porque es indudable que actualmente encontramos "extranjeros" en todas partes, y este hecho exige afinar conceptos para comprender las características de las migraciones y su evolución (Horgan, 2012). Pero debemos tener en cuenta que no sólo se desplazan números estadísticos, porque, como escribe Goytisolo (2004), se desplazan hombres, mujeres y niños, y con ellos desplazan también las culturas con sus palabras: relatos orales, fábulas de infinitas posibilidades adaptadoras que pasaron de China a India, de ésta a Persia, de Babilonia a Grecia, de Egipto a Roma. El esplendor de Atenas habría sido imposible sin las aportaciones de Babilonia y Egipto; de la misma manera, se habría perdido la herencia de Atenas sin las traducciones y versiones realizadas por los grandes pensadores árabes y judíos, como Averroes, Avicena o Maimónides. Por tanto, hablar de lo que es o significa la civilización occidental es reconocer las aportaciones de todas las comunidades y culturas que han vivido y viven entre nosotros: "Nuestras sociedades son y serán siempre híbridas y heterogéneas" (Ramoneda, 2012:140). Lo contrario sería lapidar nuestro pasado y nuestro futuro.

Así, la gran paradoja de nuestro mundo actual, dice Morin (2010:19), es que "opone una era planetaria que quiere homogeneizarlo todo a un proceso de balcanización que hace que la confusión sea total". No es una situación novedosa para la humanidad, porque recordaremos al respecto que en la Grecia Clásica se llamaba *bárbaros* a quienes no conocían la lengua griega, pero el término se extendió a todo extranjero, a sus capacidades intelectuales y a otros aspectos personales y sociales. Pero igualmente discriminados estaban los *metecos*, "los que vienen a establecerse entre nosotros". Desde entonces la diversidad y la inclusión tienen mucho que ver con el tratamiento de las desigualdades sociales.

Actualmente, es evidente la clara interacción entre el capitalismo neoliberal, la organización social y los procesos que propician la desigualdad (Horgan, 2012). Las políticas neoliberales se basan en la idea de que hay movimientos migratorios porque "la pobreza causa conflictos y el desarrollo trae la paz" (Bunting, 2010:19), pero no explican quiénes causan la pobreza a la que tanto temen por conflictiva, porque de explicarlo resultaría que esa pobreza es causada precisamente por el tipo de desarrollo que imponen aquellas políticas. Por eso no es tan importante comprender los sentidos de inmigración, diversidad e inclusión cuanto saber identificar las políticas, los recursos y las actitudes relacionados con su tratamiento.

La característica de una cultura dinámica es la porosidad, fruto de un proceso histórico de encuentros y desencuentros que han producido estratificaciones y marcas reconocibles en el arte, el pensamiento, las creencias y los modos de vida. Por eso se dice (Demetrio y Favaro, 2009) que la cultura es como un mapa en el que vienen impresas las claves para poder circular por la vida, un mapa que dirige el pensamiento y la acción y que se enriquece continuamente con nuevas aportaciones. Ello no obvia que gran parte de las relaciones entre culturas haya sido (y sea) asimétrica, inserta en relaciones de poder más o menos explícitas, sobre todo cuando una de las culturas es inmigrante. En cualquier caso, sea cual fuere la definición de cultura que se adopte, no se debe olvidar que esa conceptualización no puede encasillar a las personas o colectivos, categorizarlos ni mucho menos estereotiparlos como si estuviesen esencialmente definidos (Osuna, 2012). Así que debemos tener muy presente que la cultura es un producto pluricultural construido sobre un suelo común; el mundo es heterogéneo, pluricultural, multilingüe, y negar esta realidad es dar la espalda al progreso, a la construcción de una sociedad democrática e intercultural (Zubero, 2010).

Pero, los ideólogos neoconservadores quieren centrar el discurso sobre las migraciones en la *cantidad* de personas que se desplazan, y no en los derechos de los inmigrantes ni en las *causas* que provocan los flujos migratorios que están transformando radicalmente

la vieja fisonomía de nuestras sociedades, más o menos monolíticas, para situarlas en el corazón de los fenómenos de pluralismo social y cultural. Quedarse en el discurso del número sólo está conduciendo a enfocar los problemas derivados de esos flujos desde la perspectiva de su acomodo (regulación *versus* ilegalidad) y la inseguridad ciudadana. De este modo, un *problema social* se transforma en otro de tipo *político* que, en muchas ocasiones, uniformiza el discurso de los partidos políticos y condiciona las respuestas institucionales (control y regulación ante los inmigrantes).

En este escenario, la interculturalidad supone una mirada distinta a las relaciones entre personas de distintas culturas. Esto nos obliga a repensar muchas realidades históricas que no merecieron, en su momento, ser analizadas o que fueron estudiadas desde el etnocentrismo (Rodrigo Alsina, 2009). Así que la interculturalidad es un concepto relacional y, como tal, puede servir para establecer puentes entre culturas, disciplinas y teorías. Pero teniendo siempre presente que una sociedad justa requiere, como mínimo, la promoción y el desarrollo de las prácticas participativas en la democracia y aprovechar el desarrollo del conocimiento para la mejora económica y cultural de los pueblos, a través del acceso al trabajo, a la educación, a la información y el respeto activo de la diversidad cultural y lingüística. Porque es la incapacidad para vincular igualdad y diversidad el auténtico meollo de la cuestión en la resolución de los problemas derivados de la pluralidad sociocultural, es igualmente la que genera la creación de mundos separados cuando no irreconciliables en el seno de una misma sociedad. El sistema neoliberal vigente nos impone no sólo una sociedad multicultural, sino una estratificación de culturas y graves problemas de exclusión social (Marín, 2013). Junto a los demás dispositivos de una sociedad, es ahí donde las propuestas canalizadas por la educación intercultural, tanto dentro como fuera de la institución escolar, aparecen como un mecanismo capacitador y reductor de las situaciones de desigualdad.

Necesitamos, por tanto, una nueva generación de derechos humanos que recoja los cambios resultantes de la mundialización, y la globalización, derechos que garanticen la educación para una ciudadanía intercultural, la construcción de identidades múltiples y una nueva concepción de la solidaridad; pero, teniendo en cuenta que incluso los propios derechos humanos son productos culturales, dinámicos por tanto, por lo que debemos de atender a su concepción dinámica cuando pensemos en ellos, mirando siempre que atiendan al principio de dignidad de todo ser humano. Derechos que tengan en cuenta las desigualdades reales en la distribución del poder, y el acceso a las necesidades básicas, aspectos que impiden una vida digna a la mayoría (Ambrosini, 2008; Herrera, 2005). Y, a juicio de Banks (2009), la educación es la base, el instrumento ineludible para comenzar a formar esa identidad flexible, la llamada por este autor de referencia constante *ciudadanía transformativa.*

LOS LÍMITES DE LAS POLÍTICAS IDENTITARIAS

Desde la más lejana prehistoria los humanos se han intentado defender del peligro exterior mediante cercas, empalizadas, fosos, sólidas murallas…, pero también construyendo "muros cognitivos" que les diera una identidad que los separase de los demás. Y, para poder mantener esa identidad, los individuos adoptan líneas de conducta y medios que les permitan tener una conciencia y una imagen positiva y coherente de sí mismos. Este modo de actuación es el que se conoce como *estrategias identitarias:* "el conjunto de actividades que permite constituir una identidad asimilando elementos del entorno y evitando que su heterogeneidad impida dar sentido a uno mismo y a su entorno, configurando la autoestima como la unidad de sentido de cada sujeto" (García, 2009a:78). Esa identidad es históricamente "una identidad contra los otros" (Castoriadis, 1988:89). Y ese es, precisamente, el problema de las identidades colectivas: que normalmente se definen negativamente, en contraposición a otras identidades colectivas: "Nosotros no somos ellos, somos diferentes a ellos"; y este sentimiento es más fuerte que las características comunes que pudiera contener el colectivo "Nosotros".

Ese posicionamiento, según Sen (2007), genera un tipo de violencia que se fomenta mediante la imposición de identidades singulares (y normalmente beligerantes). Aunque vista desde fuera toda cultura sea plural y cambiante, para los miembros de la comunidad que forman parte de ella es una identidad estable y diferenciada, fundamento de su identidad colectiva. Por eso sentimos que todo cambio que afecta a nuestra cultura es un atentado contra nuestra identidad. Y en el momento actual, en el que las identidades colectivas se trasforman cada vez más deprisa, los grupos culturales se vuelven más defensivos y reivindican de una manera más fuerte su identidad originaria (Todorov, 2008).

Pero debemos ser conscientes de que todo individuo es pluricultural, porque las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan. La identidad individual procede del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona, y cada una de nuestras numerosas pertenencias contribuye a la formación del ser único que somos. Por eso, hemos de insistir en que cuando concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias: historia, religión, costumbres…, desde el momento en que nos sentimos parte de mestizajes diversos, escribe Maalouf (2008), dejamos de hablar de "nosotros" y de "ellos" como si hablásemos de dos grupos diferentes y dispuestos a enfrentarse. Simplemente comenzamos a tener una relación mucho más cercana con todos, y no sólo con "los de mi tribu".

Y al respecto, sostiene De Lucas (2006) que es imposible hablar de identidad sin recordar a Wittgenstein, que nos previene sobre lo que denominó "infierno de la identidad", un laberinto de trampas conceptuales y, por supuesto, normativas. Pero es que, además, la identidad en ciertas culturas no es asumida y mostrada de la misma manera por hombres y mujeres. Éstas tienen en algunas culturas "sobrecarga" de identidad (Tamzali, 2010) cuando deben asumir la carga más dura de las características culturales, sobre todo en sus manifestaciones externas, como usar el *burka* o el *niqab*. Así no pueden individualizar su ser, son despersonalizadas en beneficio de una identidad colectiva de referencia.

En espacios monoculturales la identidad es inalterable; es algo con lo que se nace y además es exclusivista: sólo se tiene una e inmutable. Sin embargo, en la época de la globalización, con los cambios tan vertiginosos y trascendentales que se están dando, no podemos seguir considerando el término *identidad* como se venia asumiendo tradicionalmente; entre otras cosas, porque obligaríamos a millones de personas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo, es decir, les haríamos elegir entre el integrismo y la desintegración (Maalouf, 2008).

En todo caso, y como escribe Wieviorka (2009), no es fácil definir ni atribuir la identidad cuando se tiene padres de culturas diferentes, cuando se ha emigrado de un país y se vive en otro, cuando se vuelve al país de origen y ya no se siente como propio, ni cuando se es considerado "emigrante de segunda (o tercera) generación" en el país de acogida. Por eso, tengamos también en cuenta lo que dice Zizek (2010), que hablar de integración y de voluntad de integrar es fácil, pero hay dos planos totalmente distintos. Un sujeto puede sentirse ciudadano del mundo y tener una identidad múltiple o híbrida cuando es de clase media-alta, tiene un pasaporte que le permite viajar por el mundo y es recibido en los círculos culturales de los lugares que visita o habita temporalmente. Pero, ¿qué ocurre con el inmigrante que llega en patera o en los bajos de un camión, sin papeles ni recursos económicos? Su experiencia será traumática y nunca se sentirá de identidad híbrida o múltiple si no legaliza su estatus de ciudadanía. Por ejemplo, acabar con la presencia de inmigrantes en el centro de las ciudades, tal como sucedió en 2007, a manos del alcalde de Verona, Italia del norte, Flavio Tosi de la Liga Norte, cuando expulsó a los gitanos alegando que "perturbaban" la belleza del centro histórico (Mora, 2009) y actuar como el Gobierno de Berlusconi, que dio 24 millones de euros para construir nuevos campamentos-guetos, es sacrificar la convivencia social. Actitudes y acciones como las anteriores van en contra de una política intercultural, inclusiva. Y no olvidemos que la marginación es el caldo de cultivo de la delincuencia (Goytisolo, 2004).

Por tanto, no se debería enarbolar un concepto de identidad para disgregar y desunir, porque precisamente lo que necesita un país es unión frente a los problemas, sean económicos, educativos o de salud. Hay que apostar por un concepto de *identidad democrática,* cuyos principios están basados en la solidaridad, la justicia, la lucha por la igualdad… y en la que todos los seres humanos nos identifiquemos (Essomba, 2005; Lledó, 2009). Como escribe Sen (2007), muchas identidades que suelen coincidir en una persona o en un grupo suelen ser complementarias y no discriminatorias entre sí. Su reconocimiento da sentido a la democracia, al ejercicio de la libertad y al pluralismo de las sociedades modernas. Uno puede ser a la vez español, europeo, sentirse murciano, vasco o catalán, católico, judío o musulmán, sentir su identidad en todo ello a la vez, incluso de manera prioritaria en alguna de ellas, según las ocasiones, pero una identidad no anula a las otras ni tiene que ser contradictoria con ellas. Además, sostiene Sen que una identidad impuesta o heredada, mantenida en nombre de los principios o de la tradición, no es comparable a la que es consecuencia de una elección libre en la que la reflexión de fondo que hacemos sobre los elementos que rodean nuestra vida conforma nuestra identidad.

Por ello, nunca debe ser considerada como una amenaza la identidad de otros frente a lo que consideramos nuestra identidad porque, en tanto que construcción inacabada, elaboramos otras nuevas a partir de las diversas identidades presentes en un espacio concreto de convivencia. De ahí que sea un error para el Estado y para la construcción de la ciudadanía intercultural permitir en nuestras ciudades, barrios enteros habitados por la misma comunidad de inmigrantes, o incluso, hablando de extranjeros no inmigrantes, pueblos como en Mallorca que son exclusivamente habitados por alemanes. Estas poblaciones deben integrarse, mezclarse con el resto de la población (Navarro, 2009).

HACIA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Bajo el paradigma de "inmigrante *versus* ciudadano" se construyen discursos y se legitiman prácticas de exclusión porque lo que se dice de entrada es que el inmigrante no pertenece a la nación, no es un ciudadano como los demás, como se demuestra en interesantes estudios sobre la inmigración relacionados con el binomio ciudadano/no ciudadano (Alexander, 2004; Knowles, 2007). Y, como dice Zapata-Barrero (2013), siempre hay una relación de poder y un monopolio en estas cuestiones, fundamentalmente en las definiciones de diversidad. En este sentido, ya nos alertó Foucault (1987) sobre el poder del discurso para legitimar ciertas formas de dominación y control.

Por otra parte, incluyendo al inmigrante en el amplio abanico de la diversidad, lo alejamos mucho más del derecho a una identidad propia y pública. El inmigrante suele ser definido entonces "por lo que no es": no es un nacional, no es un ciudadano, no es alguien de nuestra cultura, no es católico, etc. De ahí sólo hay un paso para pensar que todos esos "noes" pueden generar conflictos con los que sí son todo eso. Siempre se ha dicho, y está grabado en el imaginario colectivo, que si todos fuésemos iguales no habría conflicto.

En ese sentido, el Colectivo IOÉ (2009) realizó una investigación en la que concluyó que se daban cuatro tipos de acceso a la ciudadanía para los inmigrantes:

1. *Ciudadanía subordinada.* Es la "pensada" para inmigrantes de baja cualificación que han obtenido la documentación necesaria para trabajar en el país de acogida. Deben aceptar el orden normativo-legal de ese país y acatar la subordinación con respecto a los ciudadanos autóctonos.
2. *Ciudadanía equiparada.* Se defiende que los inmigrantes deben ser considerados como ciudadanos con los mismos derechos y deberes que los autóctonos. El Estado se compromete a regular los flujos de inmigrantes, facilitar la igualdad de oportunidades, según méritos individuales, y promover la convivencia ciudadana de forma solidaria en espacios pluriculturales. Normalmente, en la esfera privada es donde los inmigrantes despliegan sus particularidades culturales.
3. *Ciudadanía reducida.* Es la de los extranjeros (inmigrantes o no) que, por causas culturales, sociales, económicas o laborales se asientan en espacios que dominan como propios frente a la mayoría autóctona. Se reivindica la cultura propia y el derecho a ser considerados ciudadanos adscritos a características particulares en sus espacios.
4. *Ciudadanía crítica.* Los ciudadanos extranjeros encuadrados en esta categoría tienen normalmente una formación media-alta, son críticos con el sistema social neoliberal, con la explotación de unos países por otros, quieren participar activamente en la sociedad de acogida mediante asociaciones, partidos políticos y sindicatos, y pretenden cambiar las situaciones de injusticia o desigualdad en sus entornos, pero también a nivel mundial.

Y es que en una época de constante diáspora e incesante mezcla cultural es muy difícil mantener una identidad basada en las categorías tradicionales, como vimos anteriormente. Por eso, para alguna autora (Sirna, 2010) el reconocimiento de los derechos de ciudadanía podría contribuir a clarificar este complejo mundo de la identidad. Pero no sólo habla de este derecho a nivel estatal, sino transnacional. ¿No

ocurre así con los capitales?, se pregunta Sirna, pues del mismo modo la ciudadanía compleja transnacional podría instaurarse como alternativa al caos de identidad actual.

No hemos de olvidar que la ciudadanía surge para responder a cuatro necesidades fundamentales: fomentar la cohesión social, asegurar la unidad política, crear una identidad colectiva democrática (identidad cívica) y generar derechos y libertades. Todo ello con la condición de la participación del individuo en la vida pública y fomentar la relación de convivencia intercultural (Acosta, 2001). Por eso, el concepto de ciudadanía debe estar ligado a pluralidad, diversidad cultural, interculturalidad e inclusión. Sin el conjunto de todos ellos, las políticas migratorias sólo verán en la inmigración una mano de obra barata que 'ayudará' al PIB de un Estado fomentando un modelo económico especulativo y donde los derechos sociales y ciudadanos brillarán por su ausencia. Como escribe De Lucas (2005: 33): "La clave radica en evitar el anclaje de ciudadanía en la nacionalidad (…) la ciudadanía debe regresar a su raíz y asentarse en la condición de residencia". Esta concepción de ciudadanía ligada a interculturalidad e inclusión supone considerar a cada ciudadano como miembro activo de una comunidad, que convive en un territorio determinado y contribuye a su bienestar y al de toda la ciudad (Fiorin, 2010). El Estado democrático debe estar formado por ciudadanos de distintas culturas desde la base de un contrato social, que diría Rousseau, con el sentimiento de pertenencia (Cortina, 2006; Tezanos, 2002).

Tampoco debemos olvidar que en las sociedades occidentales contemporáneas, donde las legitimidad reposa sobre el principio de la soberanía popular, la cuestión de la ciudadanía se ha plasmado en un complejo sistema de derechos y obligaciones, sancionados por las instituciones políticas, hasta el punto de que la ciudadanía es conferida por el Estado siguiendo dos vías fundamentales: el nacimiento en un determinado territorio (el del Estado) y la petición expresa de incorporación a la comunidad política que el Estado representa (naturalización), siempre que se cumplan unas determinadas condiciones, establecidas por el mismo Estado, que se convierte así en el único susceptible de decidir en cuanto a la pertenencia a la comunidad política (García, 2009b; Lamoureux, 2002).

En este sentido, sostiene De Lucas (2009) que la ciudadanía se nos muestra como un proceso histórico que puede comportar retrocesos, no como un derecho irreversible y de contenido acumulativo (primero derechos civiles, luego políticos, sociales económicos y culturales finalmente) que se extiende inexorablemente con aspiración universal. Por eso pierde su capacidad de factor de emancipación que había de contribuir a liberar a los seres humanos, para convertirse en la prueba del doble rasero, de los privilegios de los que gozan los sujetos del primer mundo. Por esta razón la ciudadanía cabe entenderla

como una de las que Beck (2002) ha denominado categorías *zombies*, que parecen gozar de buena salud pero que *de facto* son muertos vivientes. De ahí que De Lucas (2009:38) esté convencido de que asistimos actualmente a:

> *Un proceso de desagregación de los tres elementos clásicos de la ciudadanía como categoría política propia de las comunidades políticas que son los Estados nacionales, es decir, como vínculo de pertenencia e identidad (la condición de miembro de una comunidad nacional, portador de una cultura homogénea), como título de soberanía (la condición de sujeto de los derechos políticos, el núcleo duro de la condición de ciudadano) y como título de beneficios sociales (la condición de ciudadanía social).*

Recordemos que el concepto de ciudadanía ha pasado por varias etapas a lo largo de la historia, aunque fundamentalmente se han aceptado como relevantes tres corrientes: liberaldemocrática, socialdemocrática y republicana. La primera hace referencia a los derechos llamados de primera y segunda generación, tanto civiles (derechos de opinión, de expresión y de asociación) como políticos (derecho al voto y a la participación democrática); en la acepción socialdemocrática se amplían los derechos a los llamados de tercera generación (trabajo, salud, educación, vivienda…), destacando entre ellos el respeto a la identidad cultural de los ciudadanos; finalmente, la concepción republicana de ciudadanía se vincula a los mecanismos y sentimientos de pertenencia de todo individuo a una comunidad o a una nación, así como al derecho a ser protagonista en los mecanismos democráticos de un país (Hopenhayn, 2001).

Sin embargo, como bien escribe Benhabib (2009), el Estado-nación es muy pequeño para afrontar los problemas económicos, ecológicos, educativos, salutogénicos, etc., del nuevo marco social que tenemos, amplio, complejo y pluricultural; pero puede ser demasiado grande para acoger las aspiraciones de los movimientos sociales identitarios y regionales. Hoy la ciudadanía no puede entenderse localmente, pero su traducción práctica sí debe comenzar por lo local, por lo comunitario. Actualmente, el concepto de ciudadanía ha perdido significado asociado al término de nación y está siendo reemplazado por adhesiones a entidades supranacionales o, en el lado contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, en donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. Así, la aparición de lo supranacional y de lo local como nuevos espacios de participación social está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como era entendida hasta ahora (Tedesco, 2000). Por eso, para Tedesco la construcción de la ciudadanía planetaria

exige redefinir el concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia del género humano, y no a una determinada cultura.

Igualmente se distingue (Bauböck, 1994; De Lucas, 2009) entre dos tipos de ciudadanía: formal y sustantiva. La ciudadanía formal tiene que ver con la situación de legalidad dentro de un Estado, mientras que la ciudadanía sustantiva conlleva el contenido práctico de la misma, esto es, la capacidad de acceder y disfrutar de los derechos de ciudadanía, lo que supone ser aceptado y acogido como un conciudadano. Esta segunda acepción es muy importante porque, entrado el siglo XXI, todavía se ve la necesidad de ejercer acciones positivas para extender los derechos de ciudadanía a quienes menos los poseen, fundamentalmente a los inmigrantes; por ello, ante la necesidad de ampliar los tradicionales conceptos de ciudadanía, se acude a los adjetivos, y así se habla de ciudadanía activa, participativa, intercultural. Por su parte, Page (1997:22-23), habla de:

> *Una concepción plural de la ciudadanía que intenta reconciliar dos tendencias: una que enfatiza con fuerza las características comunes que se comparten y que sancionan la igualdad ciudadana; la otra, que acentúa las características diferentes que distinguen los elementos componentes de una sociedad. La reconciliación ha de llegar a través de una concepción de la ciudadanía que haga compatible la igualdad con la diversidad de las identidades culturales.*

Por tanto, el concepto de ciudadanía es una categoría multidimensional que hace referencia simultáneamente a aspectos legales, ideales políticos igualitarios, referencias normativas, participación ciudadana…, pero también hay que tener en cuenta que, queriendo ser un principio universalista, frecuentemente es un principio constitutivo de cada comunidad política; de ahí que bajo el concepto de ciudadanía esté el paraguas de la inclusión, pero también el de la exclusión; como dice Velasco (2006:200), "es un principio de inclusión que genera exclusiones colaterales". De este modo, como ha manifestado Zapata-Barrero (2001:20) precisamos de un nuevo concepto de ciudadanía:

> *El nuevo concepto de ciudadanía ha de abrirse profundamente a lo diferente, a la otredad que conecta de modo íntimo con el concepto de persona, pueblo y trabajador. Ser ciudadano, en las actuales circunstancias es una realidad que ha de inventarse como novedad. Los que han bajado ya a la zona gris de la inhumanidad son los que nos aportan la experiencia más fehaciente y el camino de su testimonio. Todo ello requiere repensar la democracia y ahondar en su concepción de la*

participación, el encuentro recíproco y una integral política de reconocimiento del otro. La diversidad ha de ser el alma de todo el proceso de interculturalidad. Ser ciudadano es habitar la diferencia y abrirse a las fuentes de la creatividad y al proyecto ético de la otredad.

No sólo es importante la consideración de ciudadano, sino que el individuo se sienta así considerado, formando parte de una colectividad y con capacidad para construir normas y valores. Sin embargo, las respuestas oficiales europeas ante la inmigración, a pesar de sus oscilaciones y pequeñas diferencias, han puesto de relieve que si la inmigración es vista como una amenaza se ponen en marcha los métodos represivos y humillantes, estrictamente en contradicción con los derechos fundamentales reconocidos. Y que el hecho de que se den alternancias en los gobiernos apenas tiene incidencia sobre el contenido de las políticas migratorias, en especial en lo referido a los temas relacionados con el derecho a la ciudadanía. Así, la acusación de racismo institucional sobre los extranjeros adquiere, en éste como en otros casos, carta de naturaleza, en especial cuando se ejerce sobre sujetos prácticamente indefensos y sin posibilidad de reivindicar sus derechos (Balibar, 2003; García, 2009b).

Los pretendidos signos de integración de los extranjeros (como los exámenes, jurar la constitución del país, etc.) son en realidad manifestaciones de vasallaje que vienen a demostrar la inferioridad de derechos de los extranjeros, y que convierten la integración en mera asimilación forzosa, dando a los autóctonos una preferencia de ciudadanía (nacional) que refleja nítidamente las pretensiones del discurso próximo a la extrema derecha europea (García, 2009b).

Se debe considerar que participar en la construcción de la ciudadanía tiene mucho que ver con la posición que se ocupa en la sociedad, además del juego de identidades que se incardinan políticamente. El grupo cultural dominante puede tener un discurso de tolerancia y, al mismo tiempo, dificultar la construcción de identidades complejas. Además, algún autor (Trilla, 2010) ha distinguido entre varios niveles de ciudadanía: habría un primer nivel para la condición legal-administrativa y un segundo nivel para el ejercicio de la ciudadanía; al tiempo, este segundo nivel tendría dos variantes: ciudadanía consciente y responsable y ciudadanía participativa, crítica y comprometida. Por eso, en la aportación de Ytarte (propuesta 4) para el *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (FETE-UGT, 2010), esta autora escribe que ser ciudadano es tener capacidad para ocupar el espacio público, para elaborar y producir cultura, para construirse como individuo autónomo y participar en los espacios sociales relevantes de las comunidades de referencia. Para ello, cree ineludibles tres medidas:

a) Favorecer procesos educativos capaces de generar la participación de los alumnos en los beneficios de la mundialización (comunicación en redes, por ejemplo).

b) Legitimar educativamente la diversidad cultural y social.

c) Consolidar el proyecto democrático basado en la igualdad y la justicia social.

Efectivamente, el derecho a la educación en condiciones de igualdad (Tedesco, 2011) es imprescindible para trabajar la interculturalidad dentro del sistema educativo y es un pilar de las políticas públicas para garantizar la ciudadanía. Pero también se ha demostrado (Pedró, 2012) que algunas políticas de apoyo y refuerzo educativo llegan a tener un impacto negativo en las oportunidades de aprendizaje cuando se ponen en práctica mediante acciones de segregación de los alumnos. Y esto también tiene mucho que ver con el estatus de ciudadano.

Por lo tanto, y a tenor de lo visto anteriormente, hablar de ciudadanía en las sociedades pluriculturales es plantear un espacio de derechos y de deberes compartidos, en qué condiciones de justicia e igualdad se negocia la integración para que los grupos minoritarios y para que cada persona en particular puedan oponerse a la asimilación que muchas veces encierra la propia integración. Si hablamos de integración, hemos de obtener un espacio social legitimado; tener el derecho y la posibilidad de preservar e incrementar el patrimonio cultural; compartir con igualdad de oportunidades y equitativamente el acceso a los bienes y servicios de la sociedad; y, finalmente, adquirir tanto derechos como obligaciones no discriminatorios (Recasens, 2004).

No extraña que, ante la ausencia de participación política y cultural, los inmigrantes están utilizando la vía del asociacionismo como un sucedáneo de esa participación porque, efectivamente, las asociaciones de inmigrantes desarrollan labores de atención, asesoramiento, orientación, acompañamiento…, pero sobre todo suponen un "campo político de sustitución"(Martín, 2004; Morell, 2005; Zamora, 2008). De la misma manera, estas asociaciones financian proyectos y se implican en actividades culturales, recreativas y sociales en el contexto en el que viven con los autóctonos, según se desprende de un estudio sobre asociacionismo de inmigrantes realizado por El Hadri, Díaz y El Hadri (2010). Ello hace que estas asociaciones tengan una clara dimensión política de reivindicación para el colectivo de inmigrantes; y no extraña esta actitud, pues muchos de los promotores de estas asociaciones ya eran activistas políticos en sus países de origen.

Sin embargo, hemos de reconocer que en la práctica las asociaciones de inmigrantes no tienen los medios necesarios para influir de manera clara en la agenda política y cultural de los países de acogida, ni siquiera muchas veces pueden resolver directamente asuntos cotidianos que les afecta dentro del espacio público. Y, como escribe Zamora (2008:14), "plantearse la cuestión de la participación social de los inmigrantes significa atender a su integración residencial, a los vínculos sociales que establecen entre sí y con la población autóctona, al clima que preside las relaciones mutuas".

Y naturalmente, como el Estado tiene la responsabilidad de desarrollar modelos de sociedad y ciudadanía, puede delegar en la educación la posibilidad de educar para la ciudadanía democrática. Esta delegación no significa convertir, como en la imagen clásica de la escuela como 'fábrica de ciudadanos' (Terrén, 2004), a las instancias educativas en meras correas de transmisión homogeneizadoras, ya que tal encomienda se equilibra mediante la aceptación de que el conocimiento es socialmente construido y que el pensamiento crítico divergente es parte de la formación de los estudiantes. No obstante, tengamos en cuenta que "la escuela siempre ha sido utilizada como instrumento útil, acaso el mejor, para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos" (Poblete, 2009:183).

El reto de la educación para la ciudadanía intercultural consiste, por tanto, en incidir en la construcción de una ciudadanía flexible, pero común, en una sociedad heterogénea por su composición y homogénea por su cohesión social y su capacidad de afrontar y resolver pacíficamente los desafíos de la diversidad sociocultural. Dicho de otro modo, la educación sería, con todos sus límites, la impulsora de un modelo de ciudadanía "productor de democracia" (Terrén, 2004) respetuoso de las múltiples identidades que la forman, que comparte un sentido común de pertenencia y se apoya en una total igualdad de derechos y obligaciones, deberes y responsabilidades. Porque, como dice Ruiz (2006:483-484):

> *Hoy en día, la única propuesta coherente con un sistema abierto de pertenencia y la legitimidad democrática de los Estados es la de una ciudadanía inclusiva, vinculada exclusivamente a la residencia fáctica, que supone la plena incorporación de las personas extranjeras residentes en un nuevo concepto ampliado de comunidad política. En efecto, hoy en día, la nacionalidad tiene que ceder a la residencia como vínculo de inclusión política, lo que se concreta en el concepto de ciudadanía inclusiva.*

Tal ciudadanía inclusiva asume la idea de un modelo plural de ciudadanía que, partiendo de la afirmación de la igualdad jurídica, rechaza la uniformidad identitaria, abriendo la puerta a una sociedad abierta y diversa en la que el origen no inhabilita ni sirve de límite para participar y ejercer el poder político en ella, sino que es la afirmación consciente de una ciudadanía activa sin exclusiones.

En ese sentido, se han propuesto ciertos modelos de construcción de la ciudadanía basados en determinadas competencias: transmisión de la ciudadanía (socialización política), conocimiento de lo público (constitución, administración), búsqueda reflexiva (desarrollo de habilidades sociopolíticas) y autodesarrollo personal e interacción humana (desarrollo de la capacidad de autonomía). De acuerdo con esta consideración, Bartolomé (2004) hace una propuesta muy interesante, tendente a la elaboración de las premisas de apoyo a la citada ciudadanía:

a) Competencias orientadas a la comprensión: conocimiento de derechos y responsabilidades, de problemas y asuntos públicos, de cómo funciona la democracia y desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

b) Competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico: asunción de los valores propios de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo) y desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos.

c) Participación ciudadana: participación de todos en todos los ámbitos de la vida pública (ONG, asociaciones).

d) Uso de metodologías cooperativas y colaborativas.

Por tanto, la pluralidad cultural hace necesario fundamentar de nuevo el concepto de ciudadanía al menos de dos maneras: en su redefinición de igualdad ante la ley, porque parece que hay matices cuando se habla de que todos somos iguales ante la ley; e igualdad de derechos y deberes. Se requiere, por tanto, hacer realidad el derecho de todos a tener derechos por igual y el deber de todos de aceptar el ejercicio de los deberes. El segundo fundamento tiene que ver con garantizar la dignidad de las personas, sobre todo cuando éstas se encuentran en riesgo de exclusión o en situación de desigualdad socioeconómica (Guédez, 2005).

En fin, a juicio de Portera (2010), gracias a las aportaciones de la educación intercultural podemos analizar críticamente el concepto de ciudadanía, hacer un análisis de lo que tradicionalmente ha sido considerado y de lo que la sociedad globalizada e interdependiente reclama. Todo ello de manera interdisciplinar, porque para el Derecho,

la Antropología, la Sociología… no tienen el mismo significado. Y, por supuesto, ya no se debe definir el concepto de ciudadanía en el marco nacional, sino supranacional. No hay educación intercultural, no hay posibilidad de desarrollarla en un contexto de diferencias de clases, injusticia y estratificación social sustentada en las diferencias culturales. Mientras la educación sea planificada por y para las élites sociales es vano hablar de educación intercultural. Por eso, cree este autor que la empresa más grande de la sociedad en el tercer milenio consiste en aportar nuevas ideas y teorías (y soluciones), moral y políticamente aceptables, para hacer frente a la situación de pluriculturalidad en nuestras sociedades occidentales. Y, entre las cuestiones a debatir está, sin duda, la clarificación y el estatus de ciudadano como de las más urgentes y necesarias: ¿Cuándo un inmigrante puede "adquirir" la condición de ciudadano?, ¿en qué condiciones?, ¿es la exclusión social una pérdida de la ciudadanía?, ¿se reduce la ciudadanía a una serie de derechos y deberes en las sociedades actuales, complejas e interdependientes? De ahí que Portera (2010) considere la ciudadanía como "una idea estratégica".

En definitiva, el problema que se plantea en las sociedades multiculturales, de acuerdo con Schnapper (2012), es conciliar el reconocimiento de los derechos individuales con la adscripción comunitaria. O, dicho de otra manera, resolver la tensión entre la libertad individual y los deberes para con el grupo de pertenencia. Para esta autora, la solución estaría en no obligar a ninguna persona a adscribirse a grupo concreto, sino que debería ser libre para entrar o salir de él. Pero también los grupos culturales deberían saber que tienen que desarrollarse de acuerdo con los derechos humanos. En nombre del relativismo cultural no debería ningún grupo reivindicar la tradición cuando ésta atente a la legalidad de un país o a los derechos humanos. En todo caso, el reconocimiento de la ciudadanía a los extranjeros es el núcleo crucial de las democracias occidentales, la prueba del algodón de su capacidad para gobernar los procesos de interculturalidad (Sirna, 2010).

3

Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación

Hernar Rodríguez

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Un reto creciente, con carácter universal, consiste en ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad. Se considera un derecho humano elemental y la base para lograr una cohesión social. La iniciativa *Educación para Todos,* formulada en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, en el año 2000, suscrita por 164 países, incluye entre sus desafíos y compromisos, concretados en el *Marco de Acción de Dakar,* los de formular políticas educativas inclusivas y lograr la plena participación en el aprendizaje de todos los niños y niñas (UNESCO, 2000).

En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005). La idea se forjó hace tres décadas a partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus supuestos defectos, y se ha ido ampliando hasta confluir con la meta de lograr una educación básica para todos. Sin embargo, el concepto es confuso y existen diferentes perspectivas al respecto (Ainscow, Farrel y Tweddle, 2000; Arnáiz, 2008; Casanova, 2011; Dyson, 2001; Echeita, 2008). En este capítulo nos proponemos analizar la perspectiva adoptada por la comunidad científica internacional respecto a la educación inclusiva, definiendo el concepto, analizando y evidenciando, con los resultados de las investigaciones más recientes, las variables que definen dicho enfoque. A su vez, visibilizamos los modelos

emergentes inclusivos a nivel mundial para extraer algunas orientaciones que puedan servir a los profesionales de la práctica educativa.

Señala la UNESCO (2005:14) en sus "Directrices para la Inclusión":

> *La educación inclusiva o inclusive education es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.*

Este enfoque tan amplio y general plantea numerosas incertidumbres, disputas, incluso contradicciones, debido a la naturaleza dilemática del término (Dyson y Milward, 2000). Echeita y Ainscow han trabajado para promover una definición de inclusión que pueda ser utilizada por los responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana y que supere la confusión existente sobre el término. Resaltan cuatro elementos funcionales de la inclusión, de manera que la puesta en práctica de los mismos nos estaría conduciendo a la realización de la educación inclusiva. Estos cuatro elementos se resumen en: la inclusión como proceso; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; la inclusión enfatiza al alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011: 32-34).

Estos postulados implican lo que algunos autores han llamado un *paradigma organizacional* de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Dyson y Millward, 2000; Hargreaves, 1999; Stainback y Stainback, 2011) con lo que se pone de manifiesto, la necesidad de una transformación educativa que supere las teorías que defendían la adaptación en los enfoques integradores pasados.

NORMAS INTERNACIONALES QUE ABOGAN POR

UN ENFOQUE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN

Como mencionábamos anteriormente, el logro de la inclusión educativa supone un largo camino con muchos obstáculos por superar. Las principales normas y declaraciones internacionales que avalan un modelo de educación inclusiva que afecta a toda la población publicadas hasta ahora son: La *Declaración de los derechos del niño* (ONU, 1959); *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (ONU, 1963); *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (ONU,1976); *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (ONU,1990); *Declaración mundial sobre educación para todos* (UNESCO, 1990); *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994); *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (ONU, 1995); *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors, 1996); *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000); *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006); *Conferencia Internacional "La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"* (Ministerio de Educación, 2010); *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar del Plata"* (OIE, 2010).

Como consecuencia de todas estas normativas internacionales, se han dedicado esfuerzos para la consecución de objetivos en la línea de la inclusión. Así por ejemplo, los Programas Marco Europeos, con las consiguientes acciones y financiaciones han sido y son destinados a temas como: "Programa europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social" (2010); "Programa europeo del diálogo intercultural" (2008), por lo que los Estados Miembros se ven en la obligación de contribuir a tales objetivos marcados con carácter general.

Sin embargo, según Rambla, Ferran, Tarabini y Verguer (2008:87) no todas las instituciones internacionales apoyan del mismo modo la educación inclusiva y sus principios:

> *Los organismos internacionales de distinta naturaleza, además de debatir con los gobiernos en estos simposios, también han puesto en tensión sus propias definiciones de la educación y de la inclusión. En esencia, UNESCO y el sistema de Naciones Unidas suscriben y propagan el ideario de la educación inclusiva, mientras que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han adoptado acepciones mucho más vacilantes del término.*

MARCO DE REFERENCIA DEL ENFOQUE INCLUSIVO

Siguiendo la investigación internacional (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Dyson, Howes y Roberts, 2002) y con el propósito de ofrecer un marco de referencia con el que realizar un análisis teórico posterior de los modelos inclusivos emergentes a nivel internacional, nos encontramos con cuatro esferas que interactúan entre sí: *políticas; conceptos; estructuras; sistemas y prácticas* (Ainscow, Booth y Dyson 2006:32) y que en función de cómo sean esas interacciones estarán determinando la marcha de la inclusión educativa, que a su vez se operativiza con tres variables relevantes a nivel escolar: *presencia, aprendizaje y participación.*

Con *presencia* se refieren a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Por *aprendizaje* se entiende que el centro adopta las medidas para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes para optimizar el rendimiento escolar. Y la variable *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal: autoestima, compañerismo, ausencia de exclusión (Echeita, Verdugo, Sandoval, Calvo y González-Gil, 2009).

ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL SOBRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como vemos, la *presencia*, el *progreso* y la *participación*, son las variables con las que se define la educación inclusiva. Vamos a ir describiendo los principales resultados que la investigación científica nos ha aportado en cada una de ellas.

Presencia

Existe una panorámica muy diversa en cuanto a la heterogeneidad del alumnado existente en los centros educativos a nivel internacional. Las políticas educativas de cada país ofrecen posibilidades muy diferentes en función del contexto.

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo en Europa oriental y suroriental y en algunas partes de Asia, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes a los que se cataloga como alumnos con necesidades especiales. Bajo esta perspectiva, los planteamientos y respuestas dadas a las necesidades de tales educandos han tenido un carácter paliativo y correctivo (Opertti y Belálcazar, 2008).

Son diversas las medidas que se utilizan, además de la separación del alumnado discapacitado o de altas capacidades en centros o grupos diferentes, en un sentido que aleja de la inclusión. Entre ellas destacan las de la repetición de curso y la transferencia del alumnado a otros centros. Según PISA 2009, una media del 13% de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE habían repetido un curso por lo menos una vez. Pero hay diferencias sustanciales: en Finlandia, Islandia, Eslovenia, Reino Unido o en China Taipei apenas encontramos alumnado que haya repetido curso. En contraste, más del 25% de los estudiantes de Bélgica, Francia, Holanda, Portugal, España, Argentina, Brasil o Colombia, han repetido al menos un curso. PISA 2009 informa que los países con elevadas tasas de repetición son los que muestran bajos rendimientos en el alumnado (OCDE, 2011).

Transferir al alumnado a otro centro como consecuencia del bajo nivel de rendimiento académico, por problemas de comportamiento o por necesidades especiales de aprendizaje es otra forma utilizada por los sistemas educativos para agrupar estudiantes. PISA 2009 revela que los países con más centros que transfieren estudiantes por las razones anteriormente mencionadas muestran resultados, en general, más bajos (OCDE, 2011). Estas políticas pueden ser costosas para los sistemas educativos y, en general, no se asocian a un mejor rendimiento de los estudiantes o a oportunidades de aprendizaje más equitativas.

La OCDE se ha preocupado también del problema del abandono escolar. Entre el 5% y el 40% de los estudiantes abandonan la escuela en países de la OCDE. Entre las razones para el abandono se incluyen desilusión con la escuela, la falta de apoyo en la familia, experiencias negativas de aprendizaje y tener que repetir años por un rendimiento deficiente. Para hacer frente a esta situación la OCDE propone, entre otras medidas, algunas propias de la educación inclusiva: afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a apoyar el aprendizaje de sus hijos, responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías, proporcionar una educación sólida a todo el alumnado, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica y fijar objetivos concretos para que haya más equidad (OCDE, 2007).

Aprendizaje

En este sentido encontramos investigaciones que nos aportan información en cuanto al progreso en los aprendizajes. El proyecto integrado del 6º programa del Marco Europeo: el proyecto INCLUD-ED: "Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (FP6, 2006-2011)", recientemente acaba de sacar el informe final de conclusiones obtenidas en el trabajo de estos 5 años. El objetivo principal de este proyecto consistió en extraer las claves del éxito educativo analizando las prácticas educativas de 15 países europeos.

Algunos de los resultados publicados recientemente (Includ-ed, 2008; 2011) hacen referencia a dos aspectos claves para el éxito educativo: las *agrupaciones escolares* y la *participación*. Esta última la explicaremos en el siguiente apartado, ahora nos centraremos en las agrupaciones escolares.

El proyecto INCLUD-ED presenta en sus resultados una clasificación de las formas de agrupación del alumnado que se estructuran en tres modalidades diferentes, convertidas, en realidad, en tres modelos de respuesta a la diversidad de ese alumnado, pues se concretan en diferentes prácticas específicas en el aula. Estas tres modalidades se denominan *mixture, streaming e inclusión.*

Mixture es el término utilizado para referirse a la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo respecto al nivel educativo, con un único profesor o profesora. Esta organización del aula parte de la igualdad de oportunidades, ya que todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, con independencia de las características individuales de éstos. Sin embargo, esta organización escolar tropieza con dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso.

La Comisión Europea (2006) ha definido el *streaming* -este tipo de agrupación también es designado con otros términos, como *tracking* (Estados Unidos) o *setting* (Reino Unido)- como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar. Para ello se separa al alumnado por niveles de rendimiento –en diferentes aulas o dentro del mismo aula, en todas o algunas asignaturas– y se añaden más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. Investigaciones realizadas sobre esta forma de agrupación del alumnado muestran que, habitualmente, el alumnado que es asignado a los grupos de

nivel más bajo es mayoritariamente el que pertenece a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos (De Haan y Elbers, 2005; Lazerson, 1983; Youdell, 2003).

La literatura científica ha apuntado efectos negativos del *streaming* tanto en la calidad como en la equidad de la enseñanza, mostrando cómo los estudiantes a los que se coloca en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducidas las horas que pasan en actividades de enseñanza y reciben menos estimulación para pensar críticamente (Chorzempa y Graham, 2006). Además, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo nivel, reciben una educación de inferior calidad, ven reducida su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (Braddock y Slavin, 1992; Feito 2004). Así, los estudiantes con más dificultades reducen su aprendizaje en lugar de acelerarlo, se incrementan las desigualdades entre grupos y también se fomenta la tendencia del profesorado a subestimar al alumnado de los grupos menos favorecidos (Boaler y William, 2001).

Se ha definido *inclusión* como aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y que afrontan la diversidad en las aulas manteniendo la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos (se concretan en múltiples modalidades: profesorado de apoyo, ayuda entre iguales, voluntariado, etc.) que en el *streaming* utilizaban para dividir al alumnado por niveles, se utilizan en la *inclusión* para ofrecer estos apoyos en el contexto del aula ordinaria.

El "aprendizaje cooperativo", fórmula alternativa a la agrupación por niveles (Braddock y Slavin, 1992; Johnson, Johnson, y Holubec, 1994; Stevens y Slavin, 1995) ha mostrado efectos positivos en el aprendizaje, la autoestima, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales. Tanto el alumnado más desaventajado como los que tienen mejores resultados se benefician de esta práctica. El trabajo en grupos heterogéneos, las metas grupales y la responsabilidad individual son algunas de sus características, así como la interdependencia positiva entre el alumnado, que implica el establecimiento de ayuda entre alumnado de diferente rendimiento para lograr objetivos compartidos. El "aprendizaje dialógico" también parte de la cooperación entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, pero va más allá al promover el aprendizaje a través del diálogo que se da no sólo entre el alumnado sino entre todos los agentes educativos que interactúan con el alumnado (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 1997; Freire, 1998; Wells, 1999).

La investigación ha mostrado evidencias sobre el hecho de que las agrupaciones realizadas en la modalidad de *inclusión* permiten que el alumnado sin discapacidad mejore su rendimiento académico, así como la concienciación social, la capacidad de respuesta y la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci y Schwartz, 2004), brindan más oportunidades de aprendizaje y fomentan el mejor rendimiento académico para alumnado con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang y Monsen, 2004; Wiener y Tardif, 2004) y aumentan las habilidades sociales y académicas del alumnado sin discapacidad y promueven la equidad (Bunch y Valeo, 2004).

La inclusión se concreta en varios tipos de prácticas:

- *Grupos heterogéneos* con una reorganización de recursos humanos: consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. Lo habitual es que sea el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad. En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos y alumnas, como, por ejemplo, los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes y pertenecientes a minorías, y aquellos y aquellas que tienen dificultades relacionadas con la lengua. El apoyo permite a este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.
- *Desdobles en grupos heterogéneos:* en esta práctica distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnos o alumnas. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.
- *Ampliación del tiempo de aprendizaje:* se traduce en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades educativas en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.
- *Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.* La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos que un alumno o alumna ha de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.
- *Optatividad inclusiva:* La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que éste tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.

Participación

Por otro lado, los resultados de este proyecto nos hablan de la participación familiar y de la comunidad como otro de los pilares claves para el éxito educativo, diferenciando esta participación en cinco tipos. La participación "informativa" consiste en informar a las familias de las acciones que el centro ha decidido llevar a cabo. En la participación "consultiva" el centro consulta las actividades diseñadas para que las familias y la comunidad opinen sobre su viabilidad. La participación "decisoria" se genera en los órganos de decisión o en órganos nuevos creados con el propósito de que las familias tomen parte en los procesos de tomas de decisión. En estos espacios las familias, miembros de la comunidad y maestros y maestras toman decisiones clave conjuntamente. La participación "evaluativa" se da donde familia y comunidad educativa participan en la evaluación de la institución escolar y del progreso de los aprendizajes del alumnado.

Y, finalmente, la "educativa" es la participación en la que familias participan en el diseño, realización y evaluación de actividades en el horario lectivo y fuera de él, tomando parte en los programas educativos del centro y llegando a acuerdos entre necesidades familiares y escolares. Los resultados apuntan hacia los tres últimos tipos de participación (decisiva, evaluativa y educativa) como aquellos que han demostrado mejora en los resultados de aprendizaje y de convivencia, pues mediante ellos se facilita, por ejemplo, que mejoren las expectativas sobre todo el alumnado, que se aumenten los recursos humanos disponibles para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas y que los adultos y adultas se conviertan en referentes positivos para estudiantes de diferentes grupos sociales y culturales. (INCLUD-ED, 2009; 2011).

MODELOS EMERGENTES A NIVEL INTERNACIONAL

Así mismo existen enfoques educativos inclusivos que han demostrado su eficacia a nivel internacional. Véanse los programas educativos: *Sucess for All* (Slavin y Madden, 1998); *Acelerated Schools* (Levin, 1994); *School Development Program* (Comer, 1993); *Coalition of Essentials Schools* (Sizer, 1989); *Escuelas Ciudadanas* (Freire, 1992); *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha, 1997). Todos estos modelos emergentes, que a nivel mundial están cristalizando, coinciden en que las características que han llevado hacia el éxito educativo son: las altas expectativas, la aceleración en vez de la

compensación de los aprendizajes, potenciar los aprendizajes instrumentales, la participación de la comunidad, y la heterogeneidad en los agrupamientos. Veamos algunas características básicas de cada uno de dichos modelos por las posibles aportaciones que puedan extraerse de ellas.

Success For All (SFA). Éxito para Todos y Todas: el éxito de un niño o una niña se produce cuando es colectivo

Desarrollado por el Profesor Slavin, con su equipo de investigadores del Center for Research on Education of Students Placed at Rirsk (CRESPAR), de la Universidad John Hopkins, de Baltimore (Maryland). El objetivo fundamental es evitar el fracaso escolar del alumnado más desfavorecido y de familias con ingresos más bajos. Se fundamenta en que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos, no sólo a algunos, fomentando la solidaridad entre los niños y también entre las familias.

Su objetivo es hacer de todos los niños futuros ciudadanos de éxito, insistiendo en generar un curriculum muy competente, haciendo énfasis en el dominio de las materias instrumentales básicas. Para el SFA la lectura es un aprendizaje instrumental central y se han creado materiales específicos. En su programa cuentan con 90 minutos al día de lectura en horario escolar. Se refuerza la lectura también con apoyos en horario extraescolar, en los que colaboran otras personas de la comunidad. El fomento de la autoestima resulta un aspecto transversal del programa, pues contrarresta las aportaciones negativas del entorno. Ya son más de 2000 los centros educativos que han demostrado que este programa reduce los índices de fracaso escolar (Racionero y Sabadell, 2005).

School Development Program (SDP). Programa de Desarrollo Escolar

Desarrollado por el profesor James Comer, del Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale. El programa surgió como respuesta a los problemas de dos escuelas de primaria, vinculadas a la comunidad afroamericana, con muy bajo rendimiento escolar y graves problemas de comportamiento. La idea fundamental en la que se basa es en la implicación de toda la comunidad en la educación de los niños y niñas. Bajo el proverbio africano “se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”, considera que es necesario movilizar a todos los miembros de la comunidad educativa para dar soporte al

desarrollo de la escuela y conseguir el éxito académico del alumnado, superar el fracaso escolar, el absentismo y favorecer el desarrollo psicológico del alumnado.

Tres son los criterios en los que se basa el programa educativo: la prevención; el desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales; y la implicación de la comunidad. Y otras tres las orientaciones de su práctica: la colaboración, el consenso y la no-culpabilización. El SDP prioriza el aprendizaje de las materias instrumentales.

En el ámbito organizativo se incluye un equipo de apoyo para el profesorado y un equipo de familiares que refuerzan la participación comunitaria a través del voluntariado en la escuela, implicándose en la vida diaria del centro escolar, dando soporte en las aulas, realizando actividades de refuerzo en horario extraescolar, etc. Los resultados están mostrando que se logra una mejora en materias instrumentales, y ya son 800 los centros educativos en diversos estados de EEUU que se han acogido a este programa (Racionero y Sabadell, 2005).

Accelerated Schools Plus: Escuelas Aceleradas

Concebido por el profesor Henry Levin de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa CERAS. Actualmente trabaja asociado con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento. El programa plantea un análisis económico que defiende que es más "rentable" pagar ahora por educación que más tarde en asistencia social.

El objetivo es la transformación de comunidades educativas, especialmente las que han quedado atrás debido a los niveles de pobreza, a los bajos resultados académicos y sin una mejoría tras otras actuaciones. Su estrategia es enseñar sirviéndose de técnicas pedagógicas utilizadas para niños superdotados.

El modelo defiende que hay que dar un mayor impulso a los estudiantes que van peor en la escuela, que son los que menos necesitan una rebaja de nivel o una repetición mecánica de objetivos. Así, se enfatiza la aceleración del proceso de aprendizaje, sin rebajar las expectativas. La implementación de este programa es flexible según las características y necesidades de cada centro, pero existen tres principios básicos: la *unidad de los objetivos,* la *autorización con responsabilidad* y la *construcción sobre potencialidades.*

Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de ellos en lo referente a asegurar las horas de sueño de los niños, interesarse por las actividades llevadas a cabo en la escuela, participación en el comité ejecutivo de la escuela o como voluntariado (Levin, 1994a; Levin, 1994 b).

Escuelas Ciudadanas

La idea y el proyecto de las Escuelas Ciudadanas nació en Brasil hace dos décadas, ligada a la escuela pública popular, concebida desde la perspectiva dialógica y participativa en la que se basaba Paulo Freire, para quien la Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes y lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La pretensión de la Escuela Ciudadana es contribuir a la creación de las condiciones para el surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y la conquista de otros nuevos (Gadotti, 2003).

El propio Gadotti señala que tanto en su concepción como en sus prácticas, la Escuela Ciudadana se traduce por diferentes nombres y características propias: "Escuela pública popular", "Escuela Democrática", "Escuela Plural", "Escuela sin fronteras", "Escuela Democrática y Popular", "Escuela de tiempo integral", "Escuela Desafío". Los principios más importantes son: partir de las necesidades de los alumnos y de las comunidades; instituir una relación dialógica profesor-alumno; considerar la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos; educar para la libertad y la autonomía; respeto a la diversidad cultural; defender la educación como acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, y al mismo tiempo imaginativo de la razón de ser de las cosas; el planeamiento debe ser comunitario y participativo (Gadotti, 2002).

El movimiento de las Escuelas Ciudadanas lleva a cabo, en el marco del Forum Social Mundial de febrero de 2002, la realización del "Primer Encuentro Internacional de Escuelas Ciudadanas", punto de partida del Movimiento de las Ciudades Educadoras. Hay una concepción emancipadora de la ciudad que ya fue defendida en un informe de la UNESCO (Faure, 1972) que entiende la ciudad como espacio formativo. Para esa concepción el rol de la escuela es formar ciudadanos y ciudadanas. En una perspectiva transformadora la escuela educa para atender y respetar las diferencias, la diversidad que compone la ciudad y que se constituye en su gran riqueza. El ciudadano de la ciudad educadora presta atención a lo diferente. Para que la escuela sea espacio de vida precisa estar abierta a la diversidad cultural, étnica y de género y a las diferentes opciones

sexuales. Las diferencias exigen una nueva escuela, según esta concepción de la ciudad educadora y de las escuelas ciudadanas.

Coalición de Escuelas Esenciales

Coalition of Essential Schools (CES) es una organización que cuenta actualmente con más de 600 centros educativos y que nació con el propósito de promover una reforma escolar de carácter global, a partir de los principios aportados por Theodor Sizer (1984). Su finalidad es acercarse al logro de un sistema educativo que prepare a todos los estudiantes con los hábitos intelectuales, emocionales y sociales y las habilidades para convertirse en ciudadanos informados que participan activamente en el logro de una sociedad democrática y equitativa. Como John Dewey, del que es un seguidor confeso, o Paulo Freire, Sizer entiende que la educación debe ser dialógica y, frente a la unidireccional del docente como enseñante, resalta la importancia de la interacción bidireccional entre el alumno o alumna y su profesor o profesora, aunque también anima a estructurar el aula en pequeños grupos de discusión.

La práctica de las Escuelas Esenciales se ejemplifica en las pequeñas comunidades de aprendizaje personalizado donde profesorado y alumnado se conocen bien en un clima de confianza, mutua consideración y altas expectativas para todos, así como por su compromiso con la equidad y la búsqueda del éxito académico de cada estudiante y su oposición de manera deliberada y explícita a todas las formas de desigualdad. Entre sus principios encontramos los que afirman que la escuela debe poner en marcha políticas y prácticas incluyentes y no discriminatorias y también estructuras democráticas que involucren a todas aquellas personas a quienes afecta directamente la acción de la escuela. Sus prácticas educativas se enfocan desde la optimización de los aprendizajes del alumnado, priorizando la profundidad a la cantidad en los contenidos.

El enfoque de la escuela debe ser el de ayudar a cada adolescente a aprender a usar su mente de una forma productiva. Las metas de la escuela deben aplicarse a todos los estudiantes aunque los métodos para alcanzar estos objetivos pueden ser tan variados como son los estudiantes mismos. La práctica escolar debe estar diseñada "a la medida" de acuerdo a las necesidades de cada grupo o clase de adolescentes para alcanzar estos objetivos. El mensaje de la escuela debe enfatizar de una forma explícita y consciente las altas expectativas ("No te amenazo pero espero mucho de ti"), la confianza y los valores de justicia, generosidad y tolerancia. Las familias deben ser consideradas como colaboradores esenciales en la educación de sus hijos e hijas.

El origen de este modelo lo encontramos en Leave y Wenger (1991) con las llamadas "comunidades de práctica", cuyo objetivo educativo fundamental reside en la participación social. En España, las aportaciones de Freire han contribuido a dar nombre a lo que por hoy entendemos como "Comunidad de Aprendizaje". Elboj et al. (2002:53) lo definen como: una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales de aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas.

Las características principales de esta iniciativa, que ya cuenta con más de cien colegios de infantil, primaria y secundaria en España, se resumen en: la idea del diálogo como proceso de transformación y de construcción conjunta de prioridades educativas de un centro (Flecha, 1997). Una concepción aceleradora de los aprendizajes a través de medidas que científicamente hayan demostrado éxito (como son los grupos interactivos, las bibliotecas autorizadas y la formación de familiares). El énfasis en la comunidad, potenciando sobre todo la participación familiar. Y en desear para los estudiantes lo mismo que queremos para nuestros hijos e hijas.

DENOMINADORES COMUNES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EMERGENTES INCLUSIVOS

Como vemos todos estos modelos emergentes que a nivel mundial están cristalizando, tienen que ver con las tres variables señaladas por la investigación internacional (presencia, participación y aprendizaje) y a la vez conciben la inclusión no sólo como mejora de la convivencia, entendiéndola como el "currículum de la felicidad" (Molina, 2000), sino con la seria convicción de que todo estudiante puede llegar al máximo de sus posibilidades. Esto enlaza con el poder transformativo de los contextos sociales que influyen en la escuela.

Siguiendo el debate internacional parece imprescindible la concepción socio-comunitaria de la escuela, que trascienda de los muros escolares y que unifique acciones con el objetivo de mejorar la educación (OCDE 2007; EACEA, 2010). En este sentido se evidencia como factor educativo clave la participación *evaluativa* y *educativa,* es decir aquella en la que la comunidad forma parte activa de la construcción de currículum

(Includ-ed, 2011). La investigación ha puesto de manifiesto las implicaciones para el ejercicio de la educación de la colaboración del profesorado con los padres y madres y de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, así como la relevancia de la toma de decisiones por parte de las familias y la comunidad, sobre el programa educativo que ha de seguirse (Crais y Belardi, 1999; Turnbull, Stowe y Huerta, 2007).

Otro aspecto relevante para la comunidad científica internacional es el énfasis en los contenidos instrumentales (Fink y Hargreaves, 2006), para posibilitar que todos los estudiantes alcancen el máximo de sus resultados posibles, alejándonos de este modo de posibles propuestas enmarcadas en el currículum de la felicidad (Molina, 2000).

Este apartado enlazaría con la necesidad de programar e interactuar socialmente dentro del ámbito escolar pensando en el máximo potencial de las posibilidades del alumnado. Como nos demuestran los resultados obtenidos en varias investigaciones (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Schereens y Bosker, 1997) las altas expectativas de los docentes inciden notablemente en el rendimiento de su alumnado y eso regulará tanto las interacciones sociales de toda la comunidad educativa entre sí como la autoestima y resultados académicos de los estudiantes.

Deben cuidarse, a su vez, en las interacciones educativas diarias, algunas adaptaciones que pueden conducir a lo que Martha Minow (1990) llama el *dilema de diferencia,* en el que un tratamiento especial es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma.

- Se hace necesaria la reducción de la ratio profesor-estudiante para mejorar la calidad de los procesos educativos. Para ello se pueden organizar los recursos ya existentes de toda la comunidad (EACEA, 2010; Inlcud-ed, 2011; Aubert et al., 2008).
- Las agrupaciones heterogéneas y las organizaciones escolares clasificadas en la literatura (Includ-ed, 2011) como medias inclusivas (grupos heterogéneos, desdobles heterogéneos, ampliación del tiempo escolar, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y la optatividad inclusiva) mejoran, no sólo la convivencia sino los resultados académicos de los estudiantes.
- En el panorama académico mundial se abre paso una asociación de la educación inclusiva con un concepto de equidad social más amplio que la referencia a los colectivos discapacitados (Artiles, Harris-Murri y Rosenberg, 2006; Blanco, 2006; Taylor y Henry, 2003) en el que el enfoque inclusivo toma protagonismo y puede aportarnos indicadores de actuación para construir eficazmente y mejorar las prácticas educativas de nuestros entornos.

4

La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino

Pilar Arnáiz y José Manuel Guirao

Realmente vivimos momentos de incertidumbre, de dudas, de desorientación acerca del rumbo que debemos tomar para alejarnos de la orilla de la exclusión educativa y social. Si bien hubo una época de cierta euforia conceptual que nos animaba a apostar por una educación para todos, en la actualidad podemos constatar que en muchos casos todo eso ha sido, permítase la expresión, un "querer y no poder", aunque desde ciertos estamentos y voluntades personales haya sido incluso un "no querer". Es momento, por tanto, de recuperar las coordenadas que nos vuelvan a introducir en el camino hacia una educación democrática, justa, equitativa y de calidad para todos los alumnos sin excepciones; es hora de ganar la batalla a la exclusión. Como afirman Echeita y Verdugo (2004), en España no solo nos hemos estancado en la carrera inclusiva sino que incluso hemos llegado a retroceder respecto a un referente clave como la Declaración de la Salamanca (1994), que fijaba en el horizonte el proyecto de una educación para todos.

Asistimos, por tanto, a una fractura inequívoca entre los objetivos, las políticas y las prácticas educativas que merecen un análisis de mayor profusión; análisis que nos disponemos a realizar adoptando una mirada que, desde una posición elevada (asuntos políticos, sociales, económicos y estadísticos), descienda a la arena (escenario de los centros educativos y sus aulas).

EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las decisiones políticas, sin ser determinantes por sí mismas, son propiciadoras de una realidad concreta. De entrada cabe advertir que, tras una euforia inicial, parece haberse instalado una cierta apatía y dejadez, una falta de convicción, fe y compromiso político con el desarrollo de la educación intercultural. A ello debemos añadir la proliferación de la escuela privada y privada-concertada que no da oportunidades de acceso a cierta "clientela" y hace de la escuela pública el lugar natural del alumnado inmigrante, generando, de este modo, procesos imparables de guetización.

No cabe duda que este hecho coarta el impulso de la creación de una escuela democrática, justa y equitativa en la que todos los alumnos sean acogidos, aceptando y valorando su diversidad. Basta analizar la proporción de alumnado extranjero escolarizado en centros públicos y privados (Tabla 4.1).

	% Total	% Centros públicos	% Enseñanza concertada	% Enseñanza privada no concertada
TOTAL	100,0	82,3	13,7	4,0
Andalucía	100,0	86,2	7,8	6,0
Aragón	100,0	79,9	18,6	1,6
Asturias (Principado de)	100,0	82,3	17,0	0,6
Baleares (Illes)	100,0	78,6	15,1	6,4
Canarias	100,0	87,6	4,8	7,6
Cantabria	100,0	71,5	27,7	0,8
Castilla y León	100,0	79,0	20,2	0,8
Castilla-La Mancha	100,0	91,4	7,9	0,7
Cataluña	100,0	82,0	14,3	3,7
Comunitat Valenciana	100,0	84,6	10,4	5,0
Extremadura	100,0	91,4	8,1	0,5
Galicia	100,0	85,2	13,2	1,6
Madrid (Comunidad de)	100,0	77,6	16,7	5,7
Murcia (Región de)	100,0	89,5	8,7	1,8
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	82,8	16,7	0,4
País Vasco	100,0	69,0	29,9	1,0
Rioja (La)	100,0	80,7	18,7	0,6
Ceuta	100,0	94,3	5,8	0,0
Melilla	100,0	98,1	1,9	0,0

Tabla 4.1. ***Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro y Comunidad Autónoma. (Ministerio de Educación, 2014:9).***

Debemos continuar nuestro análisis poniendo el acento en un tema bastante controvertido en nuestro país, como es el referido al estado de las autonomías. La existencia de Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación ha tenido efectos muy positivos debido a que ha posibilitado, entre otras muchas cosas, la adaptación de las prescripciones curriculares a la diversidad cultural y lingüística existente en cada región geográfica de nuestras latitudes. Pero como en toda moneda, a una cara le acompaña una cruz; y esa cruz viene representada por la dificultad que esta descentralización administrativa entraña de cara a la cooperación, la coherencia y la unidad de criterios en materia de políticas de atención a la diversidad, llegando a resultar difícil discernir las divergencias normativas de cada una de las autonomías. Para darse cuenta de esta circunstancia, conviene echar un vistazo, a modo de ejemplificación, a las grandes diferencias existentes entre Comunidades Autónomas en cuanto a la distribución de los alumnos extranjeros en función de la titularidad/financiación de los centros educativos (Tabla 4.1).

Estrechamente ligada al ámbito político encontramos la dimensión económica, imprescindible para hacer viables los grandes proyectos provenientes de los despachos ministeriales y autonómicos. Como se podrá deducir fácilmente, la materialización del sueño de la inclusión que implica la educación intercultural pasa por una cobertura económica muy importante en materia de formación permanente del profesorado y dotación de recursos materiales y humanos que capacite a todos los centros educativos ordinarios para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad de necesidades de sus alumnos proporcionando, de este modo, una educación de calidad para todos los alumnos que evite la derivación de alumnado a centros específicos.

A este respecto debemos señalar que, según refleja el Informe Español “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE (MECD, 2014)”, el gasto público educativo total (correspondiente a la suma del gasto directo en instituciones educativas más las ayudas a las familias y a otras instituciones privadas), se sitúa en el 4,39% con respecto al PIB, más de un punto por debajo de los promedios de la OCDE y UE.

En estos tiempos de enormes dificultades económicas a nivel mundial, nacional y autonómico, estamos asistiendo a reducciones considerables en las diferentes partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Confiemos en el buen hacer de los políticos a la hora de no mermar las condiciones necesarias para ofertar una educación de calidad para todos y entre todos.

SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

Lo anteriormente expuesto nos obliga a detenernos en la lacra del *fracaso escolar* existente en nuestro país, fracaso que podemos traducir en cifras referidas a repetición-tasa de idoneidad (alumnos que están en el grupo que les corresponde por edad), absentismo escolar, no titulación y abandono prematuro. Para ilustrar la realidad sobre el particular, nada mejor que mostrar un resumen con los resultados del estudio elaborado por Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) sobre fracaso y abandono escolar en España. Además de cuantificar este problema en los diferentes niveles educativos, señalan algunos de los factores propiciadores:

- La repetición de curso es un fenómeno que empieza en la educación primaria. A los 10 años, 1 de cada 10 niños ya no asiste al curso que le corresponde por edad.
- El fracaso escolar se acentúa en la educación secundaria obligatoria, con un 28,4% de alumnos que abandonan sin graduarse. Un 14,8% de los abandonos se produce antes de los 16 años, la edad que marca el fin de la educación obligatoria.
- En bachillerato sólo consiguen pasar de curso el 76,7% de los alumnos de primero y logran el título, al aprobar segundo, sólo el 73,2% de los alumnos.
- En los ciclos formativos de grado medio, el 48,9% de sus estudiantes lleva al menos un año de retraso respecto a lo esperable para su edad.
- El número de graduados en bachillerato o ciclos formativos de grado medio alcanza en España el 62%. Esta cifra se encuentra muy alejada de las tasas de graduación en otros países de nuestro entorno y es 23 puntos inferior al objetivo marcado por la Unión Europea para el año 2010.
- El riesgo de fracaso escolar, de acuerdo con indicadores procedentes del estudio PISA, aparece asociado a ciertas variables, como el género, el estatus socioeducativo de los padres o el origen étnico.
- Los chicos presentan tasas de fracaso más elevadas que las chicas en todos los niveles educativos. Así, un 41% de los chicos de 15 años tiene alto riesgo de fracaso, mientras que en las chicas es sólo de un 29%.
- La ocupación y el nivel educativo de los padres influyen en el riesgo de experimentar fracaso escolar. Así, el 45% de alumnos de clases trabajadoras presenta un riesgo elevado, frente a un 23% entre los de las clases medias. En el caso de los estudios de los padres, el 20% de alumnos con padres universitarios tiene riesgo de fracaso, mientras que este riesgo afecta al 63% de los alumnos con padres sin estudios y al 42% de alumnos con padres que cursaron sólo estudios primarios.
- Y un 55% de los alumnos inmigrantes tienen riesgo de fracasar frente a un 34% de alumnos españoles. En los estudiantes inmigrantes de 'segunda

generación' (alumnos nacidos en España de padres inmigrantes), el riesgo de fracasar se sitúa en valores intermedios (41%).

Los autores destacan que el fracaso escolar es fruto de una larga historia de desencuentro y desvinculación con la educación que termina generando en los alumnos un sentimiento de desafección y rechazo a la escuela, que se manifiesta en problemas de disciplina, absentismo, bajas calificaciones, etc. En definitiva, no cabe duda que el fracaso escolar es una forma de exclusión educativa (Arnáiz, 2005a).

Berruezo (2006) realizaba un análisis muy ilustrativo de aquellos mecanismos generadores de exclusión o que ejercen una mayor fuerza de rozamiento sobre el avance de la inclusión, presentes en la organización y funcionamiento de los centros educativos así como en las propias prácticas docentes. De esta forma denunciaba aspectos como: la educación diferenciada presente en centros privados y privados-concertados que conlleva la separación del alumnado en función de su género; la asignación de grupos en función de la opción religiosa, lo que puede limitar el encuentro intercultural así como generar sentimientos de discriminación en virtud de la diversidad de creencias religiosas; la creación de los grupos de alumnos en función del rendimiento académico que provoca la instauración de aulas a dos velocidades (o aulas de 1ª y de 2ª categoría); la tan enquistada práctica de la realización de los apoyos y del refuerzo educativo fuera del aula ordinaria, lo que conduce a la desconexión y desafección de los alumnos segregados respecto del grupo de referencia; la obsesión por la calificación como único indicador de éxito o calidad educativa que conduce a sobredimensionar todo lo conceptual; y la concentración de los problemas en determinadas aulas mediante la agrupación del alumnado en función de su grado de conflictividad.

En definitiva, los aspectos enumerados representan todo un culto por la homogeneización que nada tiene que ver con el reconocimiento y la bienvenida a la diversidad como valor educativo preconizada por la escuela intercultural e inclusiva.

En esta línea crítica sobre la realidad imperante en buena parte de nuestros centros educativos, se manifiesta Martínez (2011), cuando sostiene la existencia de dos subsistemas dentro del sistema educativo obligatorio (educación primaria y educación secundaria), siendo uno de ellos facilitador mientras que el otro plantea barreras a la inclusión (Tabla 4.2).

No podemos abandonar este análisis crítico sobre nuestra realidad educativa sin incidir en la actual proliferación de medidas excepcionales de atención a la diversidad que, como indican los trabajos de Arnáiz (2005b, 2009) y De Haro (2006), están primando sobre las medidas ordinarias, aquéllas sobre las que habría que hacer recaer una enseñanza dirigida

a la inclusión educativa. Estas medidas extraordinarias o excepcionales, bajo la aparente loable intención de responder a la diversidad de necesidades de nuestros alumnos, esconde toda una maquinaria incesante de exclusión y segregación, que nos aparta de forma definitiva del camino de una atención a la diversidad desde una perspectiva intercultural, inclusiva. Estas medidas se convierten, si se permite la expresión, en una especie de "lobo con piel de cordero". No cabe duda que debemos proporcionar a nuestros alumnos todo aquello que precisan con el fin de que la educación de todos sea de calidad (Arnáiz, 2004:140-141), pero no debemos descuidar la forma de hacerlo puesto que corremos el peligro de desvirtuar el sentido y el resultado mismo, así como vernos abocados a senderos que conduzcan a la exclusión.

> *Muchas veces las medidas para atender la diversidad y los recursos que las acompañan (...), se convierten en una trampa para los centros, ya que no propician un cambio profundo en los mismos, sino que sirven para poner parches, para resolver la situación particular del momento. O dicho de otra forma, no favorecen un planteamiento general para transformar los centros y hacerlos más comprensivos, posibilitando que sean para todos. Por eso tenemos demasiados centros "parcheados", con respuestas parciales que segregan más que integran y que no están inmersos en los planteamientos de la educación inclusiva.*

EDUCACIÓN PRIMARIA FACILITADORES SISTÉMICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	EDUCACIÓN SECUNDARIA BARRERAS SISTÉMICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
Finalidad única: Educativa y comprensiva.	**Finalidad: doble:** a) Educativa y selectiva para facilitar el tránsito a la enseñanza superior. b) Finalista para la transición a la vida sociolaboral adulta y selectiva para conseguir el Graduado.
Currículo: - Más centrado en necesidades del alumnado. - Pocas materias integradas en áreas de conocimientos. Contenidos relacionados con la vida. Metodologías activas. Posibilidades de articulación en proyectos… - Poca aplicación de medidas de atención a la diversidad segregadas del aula ordinaria. - Evaluación de procesos sin presión. Promoción por ciclos.	**Currículo:** - Más centrado en la transmisión de conocimientos. - Fragmentación y especialización del conocimiento. Muchas materias. Contenidos relacionados con la cultura dominante. Metodologías expositivas. Recursos: libros de texto, apuntes… - Aplicación de numerosas medidas excepcionales de atención a la diversidad fuera del aula y de la programación ordinaria. - Evaluación de rendimientos. Promoción por cursos. Presión externa de la enseñanza superior.
Organización: - Mayoría de centros públicos próximos a contextos socio-familiares del alumnado. - Pocos docentes para un mismo grupo. - Organización del profesorado por ciclos-grupo, equipos docentes. - Dinámica habitual de trabajo en equipo. - Estructuras espacio-temporales flexibles. - Tiempos largos para lograr objetivos básicos para todos. - Estructura organizativa única.	**Organización:** - Mayor porcentaje de centros concertados y privados. Más alejados del contexto sociofamiliar del alumnado. - Muchos docentes para un mismo grupo, muchos alumnos para un mismo docente. - Organización del profesorado por departamentos y áreas de conocimiento. - Dinámica habitual de trabajo individual. - Estructuras espacio-temporales rígidas y fragmentadas. Sesión de 1h de clase-aula. Jornadas escolares intensivas. - Tiempos cortos para lograr altos objetivos no alcanzables por todos. - Doble estructura organizativa: una para alumnado y profesorado ordinario en departamentos de materias; y departamento de orientación con programas y alumnos especiales.
Apoyo y seguimiento: - Relación educativa personal y cercana. - Predominio de un único estilo docente. - Apoyos en aula ordinaria. - Seguimiento individualizado y directo realizando tareas en clase. - Vínculos de amistad entre alumnado.	**Apoyo y seguimiento:** - Relación educativa más despersonalizada. - Diversificación de estilos docentes. - Apoyos en grupos segregados. - Presunción de autocontrol del alumnado y trabajos no tutelados para casa. - Más vínculos de amistad externos al centro.
Relación escuela-familia: - Contactos familiares frecuentes para compartir información del alumnado y del centro.	**Relación escuela-familia:** - Poco contacto con las familias, la mayoría para informar de malas notas y comportamiento.
Formación y acción tutorial: - Cultura docente común, alta formación psicopedagógica. Trabajo en equipo. Categoría profesional común. - Mayoría asumen responsabilidades tutoriales.	**Formación y acción tutorial:** - Doble cultura docente: a) Profesorado ordinario: formación especializada en contenidos y categoría profesional superior (licenciados). b) Profesorado especializado en alumnado y programas especiales. Menor status. - Pocos asumen la autorización. Orientador responsable.

Tabla 4.2. ***Facilitadores sistémicos y barreras sistémicas de la educación inclusiva (Martínez, 2011:169-170).***

Martínez (2005, 2011) nos advierte sobre algunas de las principales sombras existentes en torno a las medidas excepcionales de atención a la diversidad, entre las que destacamos las siguientes: la creación de una doble red de escolarización (la existente para los alumnos con rendimiento adecuado y la propia de los que fracasan); el aumento de la práctica del etiquetaje del alumnado con el fin de adaptarse a los perfiles exigibles para cada uno de los programas o medidas; la dualización de la enseñanza (profesores, recursos y alumnos ordinarios frente a profesores, recursos y alumnos especiales); el incremento de las desigualdades entre alumnos y centros educativos desprestigiándose a los centros públicos que acogen a la "mayor parte de la diversidad"; y el refuerzo de ideas negativas hacia la diversidad y la inclusión que, en cierta forma, parecían superadas. En este sentido, es de resaltar la reflexión de Santos Guerra (2011:1) que aconsejamos no olvidar: "No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión".

Habría que preguntarse por los motivos de esta realidad, de estas prácticas que poco tienen que ver con el escenario proyectado por la educación intercultural. Entendemos que buena parte de estos motivos debemos buscarlos en el perímetro propio de los centros educativos y de los profesionales de la enseñanza. En efecto, el embrión de buena parte de estas prácticas educativas tan poco recomendables podríamos encontrarlo en el estatismo caracterizador de muchos de nuestros colegios e institutos, así como en la propia formación del profesorado tanto en actitudes como en aptitudes pedagógicas.

La literatura pedagógica está repleta de trabajos que alientan la idea de la necesidad de instaurar una cultura del cambio en los centros educativos (Arnáiz y Guirao, 2005). Por el contrario, nos encontramos a menudo con ejemplos que relatan las propiedades impermeables del trabajo docente y de los esquemas organizativos de los centros educativos que difícilmente posibilitan la irrupción de planteamientos alternativos a los ya tradicionalmente consagrados. Algunos de estos ejemplos son, entre otros, la dificultad para trabajar en equipo que zancadillea la tan deseada cultura colaborativa, y la actitud conservadora en el mundo educativo hacia la dificultad, la incertidumbre y el riesgo que conduce, por ejemplo, a los docentes veteranos a elegir, en aras del privilegio de la antigüedad, los cursos "más fáciles".

Igualmente, la formación del profesorado se erige, en muchas ocasiones, en un muro infranqueable que impide el ingreso de los planteamientos inclusivos a colegios e institutos (Agencia Europea, 2011; Leiva, 2012). Este problema resulta especialmente evidente y bochornoso en el caso de la formación inicial del profesorado de secundaria a quienes, tras una magnífica formación en su ámbito disciplinar que les licenciaba con

todo mérito, se les coronaba como profesionales de la enseñanza previo paso por un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) exprés, hoy sustituido por un Master "compacto y de media distancia". Al problema de la formación inicial podríamos añadir el referido a la formación permanente del profesorado puesto que, como denuncia Vega (2008), existe una carencia de planes de actualización docente que integren los avances acaecidos en el ámbito de la educación intercultural.

Todas estas piedras, barreras, fracasos, peligros… nos informan de la necesidad de entender que la educación intercultural no es un proyecto totalmente definido, asentado y acabado. Es un proceso, como muchos autores afirman, "never-ended", que no acaba nunca, continuo. Por lo tanto debemos trabajar por la inclusión y luchar contra la exclusión, las dos caras de una misma moneda. Hay que evaluar la realidad de nuestros centros para combatir los fantasmas de la exclusión y dinamizar procesos de cambio hacia océanos mucho más inclusivos (Guirao, 2012).

Convencidos de que una educación más inclusiva, intercultural, es posible, abordamos el siguiente apartado en el que delimitamos algunas de las rutas para reorientar el camino de la marcha y poder recuperar así el sentido.

ALGUNAS VÍAS PARA RECUPERAR EL SENTIDO Y EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El análisis que acabamos de realizar ha avanzado buena parte de lo que queremos apuntar en este nuevo apartado. En efecto, los aspectos comentados nos informan, en buena medida, de los frentes a abordar con el fin de conducir el proyecto de la educación intercultural por itinerarios que nos lleven a destinos exitosos. Así pues, habremos de emprender una serie de actuaciones que van desde el plano político, investigador, económico y social, hasta el escenario de los centros educativos y de sus aulas. Para ello nos apoyaremos en una serie de trabajos (Arnáiz, 2012; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; Muntaner, 2004; Parrilla, 2013; Susinos y Parrilla, 2013; Vlachou, 1999). Con la intención de no dilatarnos en exceso, adoptaremos una perspectiva sintética con el fin de evidenciar algunos de estos cauces o vías:

—Desde el punto de vista político, económico, investigador y social:

- Fortalecimiento y establecimiento de medidas legislativas que nos rescaten de esa cierta apatía institucional, profesional y social que, como indica Verdugo

(2009), parece existir, y nos permita recuperar la filosofía de la inclusión como timón al que agarrarnos para no terminar naufragando ante la orilla de la exclusión. En estos momentos de cambios políticos habrá que estar expectantes al nuevo rumbo de la política educativa.

- La adopción de un marco global para la política educativa, de suerte que los grandes proyectos educativos, entre los que podemos situar la educación intercultural, no estén sometidos al cambio de color en las urnas resultante de las distintas citas electorales.
- Mayor coordinación de las políticas tanto educativas como sociales en lo relativo a la atención a la diversidad, posibilitando que las experiencias positivas (buenas prácticas) sean conocidas por todos.
- Una actitud preventiva ante el problema del fracaso escolar que debe abordarse de forma decidida.
- Confianza en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos, que posibiliten posturas flexibles de cara a la implementación de planes y proyectos educativos que apuesten por la inclusión que supone la educación intercultural.
- Una evaluación permanente mediante el establecimiento de un sistema estadístico de recogida de datos claro y riguroso.
- Revisión de las ratios de alumno por profesor con el fin de facilitar la verdadera inclusión dentro de las aulas ordinarias.
- Diseño de planes de formación inicial y permanente del profesorado que garantice la capacitación de los futuros profesionales de la enseñanza a la hora de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Hemos de preparar a los docentes para afrontar el reto de educar en contextos heterogéneos con una proyección e intencionalidad inclusiva. Y ello requiere una formación que aborde tanto aspectos actitudinales, como aptitudinales o competenciales.
- Implementación de los centros de recursos que proporcionen materiales, asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios.
- Fortalecimiento de la escuela pública como forma de evitar desigualdades entre centros educativos y entre alumnos.
- Potente inyección económica en el ámbito educativo que proporcione los recursos necesarios para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos desde una atención educativa equitativa que satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.
- Sensibilización de la sociedad hacia los planteamientos inclusivos, cultivando valores como la tolerancia y el respeto. En este sentido, la educación juega un papel crucial.

- El desarrollo de recursos y herramientas que faciliten la autoevaluación de los centros educativos, punto de partida para la proyección e implementación de planes de mejora de orientación inclusiva.

—*En lo que a los centros educativos respecta:*

- Compromiso por parte del conjunto del profesorado, asumiendo el gran grado de responsabilidad que los docentes poseen en la materialización efectiva de la educación intercultural. Compromiso que debe partir de una sensibilización previa y de una fuerte convicción sobre los valores de la inclusión que, sin obviar el espíritu crítico siempre necesario, destierre la frecuente localización del fracaso de estos procesos en agentes y entes externos a la vida de los centros. Es en el ámbito de la escuela donde se deben operar las grandes reformas educativas que supongan la reestructuración de culturas, políticas y prácticas educativas desde la óptica de la colaboración, interacción, cooperación y coordinación del profesorado.
- Percepción de la diversidad como un valor educativo positivo, como un recurso para apoyar el aprendizaje y como una invitación a replantearse distintos aspectos organizativos, curriculares y metodológicos, capaces de mejorar la calidad de la educación para todos (Arnáiz, Guirao y Garrido, 2007).
- Un enfoque de la atención a la diversidad de un ámbito ordinario que evite recurrir de forma rápida a la adopción de medidas específicas o extraordinarias que nos alejan de la inclusión y "condenan" al alumnado a la exclusión: programas especiales, con recursos especiales para alumnos "especiales", mientras que el aula ordinaria apenas nota el cambio (Arnáiz, Guirao y Linares, 2003).
- Fomento de las relaciones entre la escuela y la comunidad, abriendo las puertas del centro ya que la interculturalidad en educación es una parte y elemento garantizador de la inclusión en la sociedad. Es conveniente y necesario sumar voluntades y esfuerzos en este ambicioso y arduo proyecto, garantizando una adecuada coordinación de todos los actores implicados (profesores, padres, asociaciones y agentes de apoyo externos, administración…). Los centros educativos deben ser los abanderados de la inclusión y, por lo tanto, ello supone la necesidad de incluir a todos, de vivir la inclusión de todos en la escuela y de la escuela en el contexto social en el que se incardina.
- Apuesta por un currículum común y flexible, que admita la diversificación pero que permita compartir espacios dentro de dicho currículum.

Las anteriores son algunas pistas de por dónde pueden discurrir los caminos hacia la inclusión. La escuela intercultural, entendida como institución educativa inclusiva, debe hacer posible el lema de una educación de calidad para todos desde una plataforma de equidad e igualdad de oportunidades.

5

El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global

Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo

Como tal, el crucial asunto del éxito educativo no se ha prodigado en la literatura acerca de la interculturalidad. Lo cual no deja de resultar paradójico, si bien es justo reconocer la complejidad que lo acompaña si nos proponemos un aval definitorio o intentamos alinear los matices de su comprensión en términos de la pedagogía intercultural, cuyo sentido tampoco es unívoco. De hecho, salvando las razones que podrían esgrimirse desde la sociología del conocimiento, apenas es factible nominar grandes demiurgos en el campo. No es que dudemos de nuestra capacidad sino que, simplemente, parece ingenuo pensar en la unidad interpretativa del mismo. Ni siquiera los marcadores de la globalización han neutralizado singularidades comprensivas del ideal intercultural cuando este se referencia desde distintos puntos del planeta.

Las variables interpretativas ligadas al contexto no se contradicen, sin embargo, con una constante nítida, esto es, el extraordinario auge de la literatura sobre educación y pedagogía intercultural en las últimas tres décadas, coincidiendo con la expansión de los flujos migratorios y el cambio o la presión a favor de más y mejor democracia en bastantes zonas del mundo (Banks, 2009, 2012). En tal abundancia investigadora, sin embargo, son escasos los trabajos susceptibles de ser alineados en torno a una cultura del éxito interculturalmente orientado. Más fácil es, en una perspectiva convencional, encontrar referencias y líneas de trabajo centradas en lo que, a veces, llamamos ‘cultura del éxito’ y otras ‘cultura del logro’ (Fisher, Frey y Pumpian, 2012).

En lógica correspondencia con los discursos reformistas en una era de globalización (donde la educación es referencia obligada), el flujo de investigaciones y de publicaciones sobre educación y diversidad cultural ha sido y sigue siendo verdaderamente espectacular. A ello ha contribuido la directa atención a estos temas desde organismos internacionales (Unesco, Organización Internacional de las Migraciones,..) o desde instancias de la sociedad civil que tienen capacidad de convocatoria y vínculos con el ámbito de la pedagogía (*American Educational Research Association, AERA; European Educational Research Association, EERA; International Association for Intercultural Education, IAIE,..*). De manera que, en apreciable medida, los temas relacionados con la diversidad cultural han encontrado hueco en las políticas públicas.

En nuestro país, la sequía de trabajos referidos al éxito desde la pedagogía intercultural es clamorosa y solo se vislumbran aproximaciones cuando se abordan aspectos referidos a dimensiones lingüísticas, evaluativas o genéricamente competenciales. La cuestión está ausente por más que se haga una exhaustiva revisión de lo que ha dado de si el campo en la última década, con una inusitada producción de trabajos al compás de la presencia de minorías y el auge experimentado por la llegada de inmigrantes a España (Osuna, 2012; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2012). El libro de Aguado (2003) es de los pocos en los que encontramos un glosario de términos en el que aparecen explícitas las alusiones al 'éxito' y al 'fracaso' escolar, y antes al 'capital cultural' bajo la óptica de P. Bourdieu, núcleo explicativo de las diferencias de éxito escolar entre niños de distintas clases sociales. El éxito escolar incluye cultura general, habilidades y saberes específicos y, sobre todo, capital lingüístico; está desigualmente distribuido entre las clases sociales, y el sistema educativo reproduce esa inequidad.

SOBRE PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y ÉXITO EN EL MUNDO DE HOY

Tampoco la pedagogía intercultural es fácil de definir. Depende bastante del contexto geopolítico, las creencias culturales y las tradiciones educativas. Puede que estemos de acuerdo en anunciarla como lo concerniente a la gestión pedagógica de la diversidad cultural en las sociedades democráticas, atendiendo a principios de desarrollo cívico en una perspectiva de educación formal, no formal e informal. En una era global como la que vivimos, un enfoque escolar de la pedagogía intercultural pasa por influir en la formación de los profesores, transformar el currículo y dotar a los alumnos de competencias que les ayuden a vivir y resolver problemas en un mundo conectado. Puede que su rol en las actuales escuelas aparezca difuso, pero ha de ir vinculándose a

como plantear estrategias de mejora del aprendizaje, y de la comunicación, de todos los alumnos en el espacio público.

Ahora bien, puesto que se trata de un campo de estudio reacio a los márgenes prefabricados, puede vérsela como materia acorde con la tendencia a convertir la educación en el mayor baluarte para la comprensión de los problemas globales desde cada situación o contexto.

En ese caso, la cuestión del éxito educativo no se ha de circunscribir exclusivamente al balance de resultados individual o grupalmente estandarizados según pruebas que apenas recogen dimensiones del conocimiento ligadas a competencias culturalmente significativas en sujetos pertenecientes a minorías. Aunque ello exija un pensamiento reposado acerca de los procesos de aculturación en las sociedades donde los flujos migratorios han reconstituido el tejido social, o han llevado a cabo dinámicas de ajuste cognitivas, conductuales y actitudinales de factura desigual. Pensemos, por ejemplo, en la dispar representación social y educativa de los alumnos de origen latino (siempre a la baja) y asiático (siempre al alza) en la realidad de no pocos países en la órbita occidental, un modo de referir el 'mito de la minoría modelo' (Ngo y Lee, 2007), beneficiando por sistema las expectativas de unos en perjuicio de otros, como si en el desempeño escolar y el éxito educativo no existiesen apreciables grados de varianza en el seno de los grupos étnicos.

Pero el éxito educativo y aún social, en el marco de una pedagogía intercultural con capacidad de ser proyectada como vía de mejora individual y colectiva en este y venideros siglos habrá que entenderlo de modo bastante o totalmente asociado a las exigencias formativas de una era global, que aún está en sus inicios pero de la que ya se desprende una estela de vínculos con la dialéctica presencia de los enfoques interculturales en el concierto internacional (Suárez-Orozco, 2007; Santos Rego, 2013).

Tales exigencias se relacionan, fundamentalmente, con destrezas que, sin ser estrictamente nuevas, funden su sentido y alcance con el rigor que conviene aplicar, por sus derivaciones estratégicas, al concepto de 'competencia intercultural'. Porque, en definitiva, el éxito educativo desde la pedagogía intercultural ha de traducirse en el efectivo desarrollo -curricular y extracurricularmente hablando- de un nuevo complejo competencial, esto es, de conocimientos, destrezas y actitudes susceptibles de preparar a los alumnos para un mundo totalmente abierto e interdependiente. Hay un mensaje en el que coinciden expertos de distintos campos, y no solo de la pedagogía, acerca de las habilidades y conocimientos que abrirán más puertas en el futuro. En el lenguaje competencial, se trata de habilidades con mayor valor añadido, a la cabeza de las cuales

se sitúa la capacidad que tenga un sujeto para hablar, trabajar y pensar nuevas ideas y proyectos con personas de otro origen cultural.

A ese respecto, Butcher y Thomas (2006) proporcionaban ejemplos de una asombrosa identidad híbrida entre los jóvenes de múltiples y diversos países, que hablan bastantes lenguas y que participan de tradiciones varias. Describen la mezcla de formas e identidades culturales que han observado entre los jóvenes como 'inventivas' y 'adaptativas', y predicen que las destrezas y las disposiciones interculturales resultantes preparan bien a esos jóvenes para los contextos poliétnicos del futuro (ver Hull, Zacher y Hibbert, 2009).

El caso de una escuela (*Tensta Gymnasium*) en Estocolmo, con niños de personas desplazadas de los lugares más conflictivos del mundo (ver Suárez-Orozco y Sattin, 2007; Süssmuth, 2007), nos alecciona sobre las posibilidades de las escuelas en ciudades globales si se proponen atender a la diversidad y a la complejidad, adoptar distintas perspectivas ante los problemas, trabajar con enfoques interdisciplinares y hacer un buen uso de la tecnología para mejorar la implicación de los alumnos y rebajar, de paso, su grado de vulnerabilidad. Así pues, ya que vivimos inmersos en una era global, las competencias y sensibilidades en pos del éxito pedagógico intercultural deberán expresarse, más allá del mencionado sustrato tecnológico-digital, como destrezas de pensamiento crítico (enseñar a pensar), de interacción cooperativa, y de comunicación y optimización del aprendizaje de lenguas.

Lo que llamaría más la atención, si no fuera porque la paradoja anuncia siempre el alcance de la complejidad, es la asimetría acerca del desarrollo de competencias interculturales en el espacio público de nuestros países más avanzados. Lo que se ha planteado en los últimos tiempos es la conveniencia de explorar los beneficios de la educación sobre cuestiones interculturales en la mejora de la empleabilidad (Busch, 2009). Un extenso estudio de este interesante tema se puede consultar en Resnik (2009).

LA BRECHA DEL LOGRO ACADÉMICO EN LOS CONTEXTOS CULTURALMENTE DIVERSOS

Conviene, no obstante, hacerse eco de los discursos académicos y de los debates públicos que en los últimos tiempos han tenido como epicentro el diferencial de logro académico ('achievement gap') entre alumnos procedentes de grupos hegemónicos y no hegemónicos (Arzubiaga, Noguerón, y Sullivan, 2009). Esa diferencia o 'brecha en el

rendimiento' se refiere a las disparidades de logro académico entre niños de ambos grupos, que en USA tiene que ver con el inferior rendimiento de afroamericanos y latinos y que en otras latitudes expresa diferencias entre alumnos autóctonos y estudiantes de origen inmigrante. Lo que predomina en distintos campos es el estudio de ese diferencial a lo largo de líneas raciales y étnicas. El punto crítico del 'achievement gap' entre grupos ha girado elocuentemente hacia la noción de 'deuda educativa' (*educational debt*), sugerentemente apuntado por la Profesora Gloria Ladson-Billings (2006) de la Universidad de Wisconsin-Madison.

Ha sido esta investigadora norteamericana la que nos ha animado a examinar las desigualdades políticas, financieras y otras de tipo estructural relacionadas con la educación de los alumnos clasificados como de 'bajo rendimiento'. Lo que ella propuso es más inversión para cambiar la falta de equidad en la educación de los grupos políticamente marginados, reconociendo una deuda financiera, moral y ética.

Alejando la atención de las calificaciones de estos estudiantes y grupos étnicos, lo que pone de manifiesto Ladson-Billings (2006, 2012) es el modo en que el pensamiento relacionado con el 'achievement gap' se parece a una suerte de 'Línea Maginot', esto es, la tendencia a concentrarse en el frente equivocado. La 'deuda educativa' tiene que ver con los niños de origen inmigrante y la menor probabilidad de su acceso a una educación preescolar de calidad y a su mayor probabilidad de pobreza y asistencia a escuelas segregadas, donde el gasto es mucho menor en comparación con las escuelas del grupo dominante o mayoritario (Orfield y Lee, 2006; Orfield y Frankenberg, 2013).

Refiriéndose a las desigualdades como el legado de una historia oprobiosa, Ladson-Billings (2006) aboga por una *deuda educativa* considerando la contribución de las minorías (afroamericana, mexicana,..) al desarrollo económico en los Estados Unidos. Se trata, por lo tanto, de un tema vivo en el espacio público. Sin embargo, los debates acerca de las oportunidades educativas, esto es, el compromiso favorable a una igual disponibilidad, accesibilidad y adecuación, raramente tiene en cuenta las necesidades de los niños procedentes de la inmigración.

No puede extrañar que la pedagogía intercultural tenga presente el discurso político y social basado en la construcción de una mayor equidad y justicia entre los individuos y los grupos de diferente origen étnico y racial (Jordan, 2010). Las nociones de 'poder', 'conflicto', 'marginación' y otras sobrevuelan permanentemente su recorrido, haciéndose más visibles en aquellos enfoques que como la *Critical Race Theory* fundamentan sus propuestas para el campo de la educación en una remodelación total de las estructuras opresivas que impiden no solo el efectivo incremento de destrezas académicas en los

niños y jóvenes de las minorías sino también su reconocimiento promocional, a saber, su cambio de estatus dentro y fuera del sistema educativo. El éxito educativo es también una cuestión de derechos civiles y no exclusivamente un tema de examen meritocrático.

La principal valedora de esta corriente sostiene que la base del progreso no es otra que poder disponer de profesores que sepan lo que significa la diversidad cultural, de acuerdo con su teoría acerca de la "pedagogía culturalmente relevante" (Ladson-Billings, 1995, 2004, 2012). Desde su investigación sobre los profesores de alumnos afroamericanos afirma que el éxito de estos estudiantes descansa en tres proposiciones: el aprendizaje académico, el desarrollo de competencia cultural y la promoción de conciencia socio-política. La teoría no apunta tanto a la reparación del curriculum como a la disponibilidad de profesores que creen de verdad en la capacidad intelectual de sus alumnos y en sus aptitudes para llegar a ser docentes eficaces.

El profesorado se entiende en un marco de pedagogía crítica y con unos criterios que no satisfacen las actuales instituciones (universitarias) encargadas de su formación, y que están referidos, entre otros, a la centralidad del conocimiento experiencial, o al uso de perspectivas interdisciplinares. Lo que urge, pues, son cambios profundos en la formación del profesorado, que ha de ser menos estandarizada y asimilacionista y más consistente con la diversidad existente en la sociedad a la hora de configurar programas y certificar profesionales (Cernadas Ríos, Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2013). Sería un error de gran alcance, dice Chapman (2011:252), continuar identificando el rigor y los mejores estándares con formas homogéneas de conocer y enseñar a los niños, y el bajo estatus o los reducidos estándares con la diversidad. Tal esquema no conducirá más que a la permanencia de programas rígidos en los que apenas se ven candidatos que sepan de diversidad cultural.

De todos modos, no sería sensato olvidar que la cuestión de la etnicidad que alimenta teorías como la que acabamos de mencionar descansa en un constructo, el de raza, definido en términos sustantivamente políticos y económicos, los cuales influyen de modo inconfundible en la forma de entender todo lo concerniente al aprendizaje y al desarrollo. Es lo que mueve a los partidarios de un enfoque ecológico a cambiar de lentes para fijarse, sobre todo, en las prácticas culturales de las personas (Lee, 2012). Lo que viene a decirse es que nuestro mejor y más generativo conocimiento de la gama de pistas a través de las que los seres humanos aprenden y se desarrollan en el tiempo -incluyendo la variedad de metas que los individuos abarcan e incorporan en sus rutinarias prácticas socializadoras- se produce cuando somos capaces de examinar múltiples comunidades culturales. Con el estudio de la diversidad también ha llegado algún que otro desafío respecto de la validez ecológica.

En el mundo actual son muchas las personas que por distintas circunstancias se ven impulsadas, cuando no obligadas, a emigrar y a vivir en contextos culturales bastante o muy distintos al suyo de origen. El fenómeno no es nuevo pero sigue invitándonos a verlo con un sentido ecológico. Porque nos interesa estudiar que es lo que aprenden las personas en ese tránsito o, si se prefiere, en ese viaje a través de contextos y coyunturas frecuentemente difíciles y dispares. De particular interés para este capítulo sería el caso de los niños y jóvenes en condiciones de desigualdad y lastrados emocionalmente en las escuelas por la ausencia de éxito educativo en sus vidas (Lee, 2012). Y hay quien, en oposición a la pedagogía culturalmente relevante, basa ese éxito en la ampliación del repertorio de las capacidades discentes a partir de una "pedagogía culturalmente sostenible" (Paris, 2012), con apoyo explícito para que los jóvenes de la inmigración mantengan su competencia cultural y lingüística en sus comunidades, al tiempo que se les facilita el acceso a la competencia cultural dominante.

Por otro lado, el discurso académico relacionado con el logro de los niños procedentes de grupos minoritarios (en particular los niños de la inmigración), ha sido atribuido al limitado uso que hacen las escuelas de determinadas prácticas de aprendizaje como pueden ser los 'fondos de conocimiento' (*funds of knowledge*) de los grupos no dominantes (González, Moll y Amantí, 2005; Rodríguez, 2013). A pesar del gran aluvión de historias y culturas, las escuelas apenas reconocen una porción limitada de conocimiento discente. Se entiende por 'fondos de conocimiento' aquellos saberes y destrezas históricamente acumulados y culturalmente desarrollados por individuos y familias en aras a su funcionamiento y bienestar. Es una razón para que Jordan (2010) rechace los planteamientos de neutralidad cultural asociada a las políticas de *accountability* y defienda que las escuelas deben hacer mejor su trabajo de incorporación y construcción a partir del conocimiento cultural que los niños poseen.

Banks y sus colegas (2007; cit. en Arzubiaga, Noguerón y Sullivan, 2009:250) enfatizaron el aprendizaje como una dimensión permanente, subrayando que la escolaridad formal apenas representa el 18,5% del aprendizaje de un graduado de secundaria durante su vida. Los investigadores están desafiando ahora las asunciones y prácticas sobre lo que cuenta como aprendizaje, al tiempo que consideran el conocimiento que poseen los grupos marginalizados, incluidos los inmigrantes (Lam, 2006). Poner el acento en el aprendizaje de estos grupos que, en la práctica, están privados de derechos, requiere un cambio, desde el legado de las *teorías del déficit* en las líneas racial, étnica y de clase que han conformado, en el pasado, la investigación sobre la diversidad poblacional.

Puesto que en los contextos sociales multiculturales el tema del éxito educativo acaba por asociarse al rendimiento académico de los alumnos procedentes de distintos grupos étnicos, parece oportuno recordar aquí que las explicaciones al respecto se han bifurcado según posiciones 'culturales' o posiciones 'estructurales' (Ngo y Lee, 2007; Zhou y Kim, 2006). Las primeras plantean que los rasgos culturales y las pautas de conducta relacionadas no son intrínsecas a un grupo pero pueden ejercer un efecto importante sobre la movilidad social una vez transmitidos desde la primera generación y reconstruidos en generaciones posteriores a través de la interacción con factores estructurales de la sociedad de acogida.

El argumento estructural, por su parte, considera la etnicidad como determinante clave para la movilidad social pero asignándole diferentes significados. Tal marco de análisis incluye posiciones de grupo en los sistemas de estratificación social, condiciones del mercado de trabajo y patrones residenciales en la sociedad de acogida. Se trataría, por lo tanto, de factores que interactúan con características socio-económicas de los individuos y con estructuras sociales étnicas a la hora de definir el significado del éxito, prescribir estrategias para el logro de estatus o, en última instancia, vislumbrar oportunidades de éxito por parte de un grupo.

De acuerdo con esto, los valores culturales y los patrones de conducta solo pueden incidir en una modalidad social ascendente cuando interaccionan con una serie de factores estructurales. Así, fueron Zhou y Kim (2006) quienes hicieron una notoria contribución al proponer un marco alternativo para dar cuenta del rendimiento educativo del alumnado inmigrante, poniendo de relieve la necesidad de un tratamiento analítico de la comunidad étnica, entendida como espacio donde interactúan precisamente cultura y estructura.

ABRIR Y ENSANCHAR LA COMPRENSIÓN DEL ÉXITO EDUCATIVO

Puede que sea el momento de exigir más respeto para quienes plantean, con rigor y consistencia antropológica, que la pedagogía intercultural no puede dar soporte a una comprensión cerrada, fija e inalterable del éxito educativo. Sería tanto como admitir que los procesos de enseñanza y aprendizaje son perfectamente homogeneizables según formatos estandarizados en una época donde los mercados financieros marcan la pauta de lo que hay que hacer en y desde el sistema educativo. Por el contrario, el éxito educativo en perspectiva intercultural parte de la comprensión del aprendizaje como

proceso dinámico y situado en un contexto de vida donde, además de las prescripciones evaluativas, también cuentan las habilidades y competencias asociadas a prácticas interactivas que tienen lugar dentro y fuera de las aulas de escuelas culturalmente diversas.

En ese sentido, como afirman Chávez, Ke y Herrera (2012), el camino no puede ser otro que el de una epistemología cultural centrada en el hecho de la diversidad cuando dilucidamos con rigor las claves del aprendizaje humano. Con los actuales esquemas reduccionistas no es fácil, pues el aprendizaje se mide según herméticos moldes de logro académico, con lo que la noción de 'éxito' resulta disminuida y confusa, por no hablar de su parcialidad semántica (se excluyen los referentes motivacionales intrínsecamente ligados al afecto, la creatividad, o el mismo conocimiento derivado de la tradición y la cultura de origen) (Moses y Chang, 2006).

Como podemos advertir, lo que se impone a menudo es una visión hegemónica del éxito, a base de credenciales con utilidad mercantil, pero poco o nada sensible a una gestión pedagógica de la diversidad cultural que conviene más que nunca si ansiamos elevar la cohesión social y el desarrollo intercultural en las órbitas locales y transnacionales. David McClelland escribió su célebre obra "The Achievement Society" (traducida al español como "La Sociedad del Éxito"), para mostrar el trasfondo de una órbita occidental donde la cognición humana pivota en torno a la 'necesidad de logro' y se deriva en una sociedad capitalista.

Pero el tema del éxito está también inexorablemente unido a la idea de progreso que surge con la modernidad y el cambio en el discurso sobre la racionalidad humana, que habría de incluir la renovación de las perspectivas, esto es, de las teorías sobre la acción. Al respecto, es básico el empeño de Jürgen Habermas por plantear, distintivamente, dos tipos de acción, dos tipos de racionalidad, dos tipos de sociedad. Tal es el meollo de su obra principal, *Teoría de la acción comunicativa*. Lo que tiene muy en cuenta el pensador alemán es el par categorial aristotélico (poiesis vs. praxis), que adaptará convenientemente. Así, en lugar de *poiesis* (ámbito del objeto según Aristóteles), Habermas pasa a hablar de "actuar-racional-respecto-al-fin" u "orientado al resultado" y en lugar de praxis nos remite a un "actuar comunicativo u orientado hacia la intercomprensión" (Habermas, 1987).

De acuerdo con el análisis de Esquirol (2011), la equivalencia con la distinción aristotélica es manifiesta. En el concepto habermasiano de 'actuar-sobre-el-resultado', el acento no se pone tanto sobre la producción de cosas como sobre la producción de resultados, sobre la obtención de fines prefijados y sobre el empleo de medios adecuados

para conseguirlos. Este concepto se divide, a su vez, en ‘acción instrumental’ (la acción se desarrolla en un contexto de hechos y eventos) y ‘acción estratégica’ (la acción interviene sobre la decisión de uno o más sujetos).

Es así como el éxito aparece definido como la efectuación, en el mundo, del estado de cosas deseado, que en una situación dada puede ser generado casualmente mediante acción u omisión calculadas. Los efectos de la acción comprenden los resultados y las consecuencias de la acción. Por lo tanto, a una acción orientada al éxito la llamamos ‘instrumental’ cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnicas y evaluamos el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos. Y a una acción orientada al éxito la llamamos ‘estratégica’ cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de decisión racional y evaluamos su grado de influencia sobre las decisiones de su oponente racional. Las acciones instrumentales pueden ir asociadas a interacciones sociales. Las acciones estratégicas representan, ellas mismas, acciones sociales. Hablamos, en cambio, de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante Actos de Entendimiento.

En cualquier caso, entender de la realidad, compartir y aprender con otros es elemento esencial para ampliar la idea del éxito en una sociedad abierta donde los sujetos han de saber negociar significados si quieren definir rutas de mejora para si mismos y para la comunidad. La pedagogía intercultural aún tiene que llevar a cabo una ardua labor de fabricación teórica pensando en reorientar la acción educativa en un mundo conectado donde la técnica media, y aún determina, las posibilidades del encuentro y de los proyectos de vida en situaciones concretas o en la sociedad global. Por ello hay temas en la pedagogía intercultural indisociables de su misión clarificadora en el plano de la formación de una condición humana más proclive al reconocimiento de los factores que ayudan a la gestión de los conflictos, precisamente por su capacidad preventiva, si las políticas educativas cumplen su finalidad de preparar el terreno para una toma de decisiones consistente con los propósitos cívicos de su orientación última.

Naturalmente, hemos de reconocer que los indicadores de éxito en este campo de desarrollo educativo no son tarea sencilla, y más aceptando que algunos de sus componentes son difíciles de medir y no pueden evaluarse de forma cuantitativa. Sería el caso de los niveles de empatía, sin ir más lejos. Esa es la razón por la que Karwacka-Vögele (2012), al frente de un proyecto patrocinado por el Consejo de Europa, señala la necesidad de listas transparentes de indicadores, proponiendo dos categorías: personales e institucionales. En la primera sitúa a valores y destrezas, relaciones interpersonales,

conocimiento y sensibilidad intercultural, y conciencia de asuntos globales. Y en la segunda, los niveles surgirían de la agrupación de preguntas en torno al propio país, la escuela, el desarrollo del currículo, o la formación del profesorado.

Insistamos, pues, que pedagogía intercultural significa acción educativa capaz de mejorar el aprendizaje en su contexto de plurales referentes culturales, que también son híbridos por la red de relaciones que se han ido estableciendo a través del diálogo. Porque, como decía H. Arendt (Esquirol, 2011), en la acción lo más relevante es la presencia de los demás. De ahí que la acción educativa haya de ser concertada pues es de ese modo como es posible ayudar al logro de más equidad y de más posibilidades para el conjunto de los alumnos. La acción concertada y participada en torno a metas implica poder (*power*) y creación de motivos o propósitos comunes.

EL ÉXITO EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL NECESITA DE PROFESORES BIEN FORMADOS

Y es en ese punto donde cabe volver a plantear el papel de la formación del profesorado. Díaz-Aguado (1999) lo hace para situarlo como elemento clave a la hora de abordar la diversidad cultural. Pero debe cumplir tres condiciones: ser teórica y práctica al mismo tiempo, favorecer en el profesorado actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y permitirles adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado, entre los cuales destacamos el aprendizaje cooperativo (Santos Rego, 2010a).

Si queremos que el profesorado de este siglo contribuya decisivamente a incrementar los niveles de éxito educativo en todos los alumnos, incluyendo a los procedentes de minorías, muchos de ellos en verdadera situación de riesgo, hemos de conseguir que el docente vaya más allá de un saber específico centrado en la transmisión de un campo disciplinar (Nieto y Santos Rego, 1997). También ha de ser un experto en intervenciones pedagógicas apropiadas, de modo que sea capaz de hacer que alumnos sin experiencia de éxito en su aprendizaje lleguen a tenerla, ya que ese es el mejor soporte emocional de su desarrollo educativo.

En buena medida, los profesores son productores de saber pedagógico. Y ello debería ser objeto de mayor aprovechamiento por la simple posibilidad de establecer consistencias acerca de cómo reorganizar los esquemas de logro en sus alumnos. Tales esquemas no se entienden solo a través de referentes cognitivos ligados a resultados

medidos según pruebas de dominio de contenidos regulados en programas oficiales, sino que también anuncian la incorporación de rutinas o estrategias de interacción con iguales o adultos significativos en su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula, implicando diálogo, debate y controversia constructiva. Bajo una óptica histórico-cultural, los esquemas discentes discurren en paralelo a los esquemas docentes. De ahí la importancia de lo que Perrenoud (1995) ha llamado *'habitus profesional',* a saber, el conjunto de los "esquemas básicos de percepción, evaluación, pensamiento y acción" en disposición operativa de guiar el proceso de aprendizaje del alumno por caminos de crecimiento intelectual no desprovisto de capital social e intercultural.

Así pues, hemos de insistir en la complejidad que rodea la fijación de criterios de éxito en y desde la pedagogía intercultural, máxime cuando nuestro análisis se hace en sociedades abiertas, que saben de migraciones y diásporas, con proyectos y marcos de integración no siempre coincidentes y en contextos donde el nivel escolar de padres y familias en general continúa dejando su impronta en el devenir de los estudiantes. Puesto que el éxito educativo bajo un prisma de pedagogía intercultural no es solo un asunto de notas o calificaciones, sino que implica actitudes, destrezas y competencias de naturaleza social, en comunidades que cambian continuamente, hemos de saber captar y explicar las dimensiones interculturales de las nuevas comunidades y movimientos cívicos.

Asimismo, ese éxito dependerá de la capacidad que podamos demostrar en nuestro afán de apoyar a los alumnos como sujetos agentes de sus vidas, dentro y fuera de las escuelas, más allá de los importantes riesgos que les acechan, máxime si se trata de niños pertenecientes a familias inmigrantes. Como dicen Winn y Behizadeh (2011:167), se trata de invitarles a que se sienten en una mesa metafórica donde se les pueda implicar en su educación, aprendiendo a leer, a escribir, a hablar y, en definitiva, a actuar por si mismos, haciendo que se vean como personas útiles. Lo que importa es que se sientan merecedores de participar en la comunidad y de comprometerse en los asuntos cívicos.

La buena pedagogía siempre marca posibilidades, incluso en situaciones de pobreza, de marginación o de desestructuración familiar. La clave es que las prácticas escolares que puedan estar en el origen del fracaso puedan ir mudando en otras más proclives a la experiencia de éxito en la trayectoria educativa de alumnos en riesgo. Y ello supone revisar políticas y prácticas también en las escuelas, y de ver en que medida la introducción de programas de aprendizaje auto-regulado puede, cuando menos, paliar la situación de fracaso y abandono.

Para revertir las peores expectativas de muchos alumnos se precisan proyectos de diferente signo, incluyendo aquellos que consideran el nivel académico, pero dando voz a

los más jóvenes para que nos ilustren sobre sus experiencias y su educación en general dentro de sus comunidades (Ladson-Billings, 2005). Repárese en las nuevas alfabetizaciones vinculadas al impacto de las tecnologías digitales en los procesos de comunicación, interacción y aprendizaje de niños y adolescentes. Y veremos que es la imperante conectividad la que nos obliga a pensar en dinámicas de alfabetización transnacionales, con prácticas (lingüísticas,..) que cruzan espacios geográficos y modulan identidades y relaciones a través de los flujos de comunicación y las redes sociales. Esa realidad re-sitúa la socialización tal como la hemos conocido pues añade la inusitada fuerza de la red (internet).

La teoría de la actividad de tercera generación, de raíces vigotskyanas (Roth y Lee, 2007), que nos ofrecen Gutiérrez y Arzubiaga (2012) sugiere la extensividad metodológica en el abordaje del desafío planteado. Las personas son parte de múltiples sistemas de actividad y las relaciones y contradicciones existentes entre tales sistemas son el punto central en el examen de la actividad humana. Lo que hay que hacer, pues, será profundizar en el conocimiento de las redes que resultan de los sistemas de interacción, y que son las que -al fin y a la postre- modulan los indicadores de logro en comunidades donde la diversidad cultural es, y seguirá siendo, su rasgo más decisivo.

BUSCANDO EL ÉXITO EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Como se colige de lo visto hasta ahora, la investigación defiende que el rendimiento educativo está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, y los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros educativos (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008; Lorenzo, Santos Rego y Godás, 2012; Choi y Calero, 2013). En la actualidad, la investigación sobre los determinantes del rendimiento académico sigue buscando pruebas en el entorno de la dinámica que despliegan los motivos personales del estudiante, y en el peso del estatus socio-económico de las familias que lo sustentan, junto a una serie de condicionantes contextuales, muchos de ellos aún por determinar.

Nuestro Equipo de Investigación (*Esculca*. Unidad Competitiva del Sistema Gallego de I+D+I www.usc.es/esculca), ha asumido este enfoque a la hora de estudiar los determinantes diferenciales del rendimiento académico entre el alumnado inmigrante que reside en nuestra Comunidad y el autóctono (Santos Rego, 2010b). La línea argumental que seguimos ya fue analizada con otras poblaciones y con otras variables, tanto

individuales como contextuales (Serrano, Godás y Rodríguez, 1994). En ellas se constata que el rendimiento académico (en términos de cualificaciones concretas) mejor promediado se sustenta en características personales del estudiante, en variables motivadoras, en los apoyos y el control familiar, y también en las relaciones de amistad. Todas ellas, con desigual carga influyente, determinan una respuesta satisfactoria o insatisfactoria en relación con el contexto escolar y con el conjunto de variables; es decir, determinan el mejor o peor rendimiento académico.

Refiramos una situación concreta. Si somos capaces de identificar los determinantes del rendimiento académico de los alumnos de 1º y 2º de ESO en materias del currículo, es posible diseñar y evaluar un programa de intervención pedagógica susceptible de optimizar las estrategias que modulan el aprendizaje de los alumnos tanto en el contexto escolar como familiar, al objeto de mejorar los resultados académicos y elevar sus expectativas de éxito educativo. Es lo que hemos hecho en un reciente proyecto de investigación (Proyecto de convocatoria competitiva: "Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante". Programas Sectoriais de Investigación Aplicada PEME I+D e I+D Suma (10SEC214042PR). Resolución del 13 de diciembre de 2010 (DOG 24/12/2010).

La evaluación del programa, proceso en el que estamos inmersos, implicó, además de la evaluación de necesidades (determinantes del rendimiento), la evaluación del diseño, la evaluación de la implementación, de resultados y, finalmente, una evaluación de seguimiento. Es oportuno recordar aquí que los proyectos diseñados en nuestro país, tanto por el Ministerio de Educación como por la Administración educativa de las distintas Comunidades Autónomas, ofrecen un amplio abanico de programas, pero que presentan una limitación importante: la mayoría de las evaluaciones se plantean exclusivamente en términos de "satisfacción con la intervención" y los análisis de seguimiento son muy escasos. La información disponible es de inestimable utilidad a la hora de planificar el diseño de las intervenciones, pero muy escasa a la hora de organizar su evaluación.

Pues bien, después de una intensa búsqueda de programas socioeducativos que informaran de sus resultados en la mejora del rendimiento académico del alumnado de enseñanza obligatoria, el Grupo de Investigación decidió diseñar un programa que recogiese los tres elementos clave de la intervención: Centro-aula, Centro-familia y Centro-alumno.

Fue así como surgió el *Programa ECO-FA-SE* para la mejora del rendimiento educativo de los alumnos de ESO, que implementamos en siete centros educativos con una

apreciable diversidad cultural en sus aulas (curso 2012-2013). Partimos de la necesidad de que los programas deben estar bien fundamentados, con personal motivado y capacitado, apoyado por una variedad de recursos y en un contexto bien delimitado y conocido (Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2009).

El Programa que se ha diseñado, implementado y evaluado se compone, a su vez, de tres partes que siguen dinámicas distintas pero complementarias.

1. Programa de Aprendizaje Cooperativo en la ESO (AC):

Tiene por objetivo trabajar de forma cooperativa en el contexto del aula para favorecer distintas capacidades, destrezas y habilidades en los alumnos. Su desarrollo estuvo a cargo de profesores y profesoras de ESO de las distintas materias (consideramos en esta investigación las materias de matemáticas, ciencias, lengua castellana y literatura y *lingua galega e literatura*). Este programa cuenta con material específico, concretamente el *Cuaderno de Trabajo para el Profesorado de ESO.* Elegimos tres técnicas de aprendizaje cooperativo según las materias y las características de los alumnos con los que trabajamos. Se trata del *Rompecabezas* de Aronson (Aronson et al., 1978; Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009), el *Juego-Concurso* de DeVries (García, Traver y Candela, 2001) y la técnica *Grupos Base y Grupos de Trabajo* (Gavilán y Alario, 2010). Una vez estudiadas las tres técnicas (el proceso de formación de los profesores alcanzó las 14 horas, 12 de ellas presenciales), era el docente junto con el coordinador del proyecto (mayoritariamente director u orientador) en el centro quienes elegían la técnica que consideraban más adecuada.

2. Programa de Educación Familiar en la ESO (EF)

Incluye dos subprogramas. De un lado, un programa educativo para trabajar con las familias de los adolescentes (Parte I: Familia y Educación); y de otro, un programa de hábitos y técnicas de estudio dirigido al alumnado de ESO (Parte II: Técnicas de estudio con el alumnado). En el diseño de la parte I partimos de una investigación anterior (ver Lorenzo et al., 2009), así como del trabajo de Musitu y Cava (2001); y para el diseño de la parte II nos basamos en los programas de Jiménez Ortega, Jiménez de la Calle y Alonso Obispo (1995), y Suárez Yáñez (2001). El grupo-clase que recibe este programa es el mismo del Programa de AC (Grupo Experimental). Sin embargo, el número de alumnos implicados ha sido menor que en el anterior. Ambos programas de Educación

Familiar se desarrollaron paralelamente. Debemos tener en cuenta que la investigación aconseja cuando se trabaja con alumnos adolescentes y padres hacerlo de forma separada. Constan de cinco sesiones de dos horas cada una (10h en total), la última de las cuales tiene como objetivo principal la valoración del programa por parte de los participantes. Para trabajar con las familias se pidió la colaboración del departamento de orientación del centro y del programa de educación familiar del ayuntamiento, para, junto con los miembros del equipo de investigación, impartir diferentes sesiones. Únicamente en uno de los centros, la orientadora y la educadora familiar quisieron asumir ellas, con la supervisión de uno de los investigadores del equipo, las cuatro primeras sesiones de trabajo con las familias. Del trabajo con los alumnos de ESO se responsabilizó el Equipo de Investigación, derivando tal cometido a sus miembros más jóvenes. La intención no era otra que la de procurar más empatía con el grupo de alumnos.

Para la parte I del Programa, se dispuso de un material específico, rotulado como *Cuaderno de trabajo para el profesor,* mientras que para la Parte II elaboramos el material *Cuaderno de Trabajo para el Profesor* y el *Cuaderno de Actividades para el Alumnado,* que se repartió a todos los alumnos.

3. Programa de Aprendizaje-Servicio en la ESO (ApS).

Su objetivo es favorecer el aprendizaje de los alumnos al tiempo que realizan un servicio a la comunidad. Esta metodología ayuda a que el alumnado demuestre más interés por el estudio (Puig et al., 2009). Este programa, optativo para los centros, implicó igualmente una formación específica de los profesores en ApS (concretamente un módulo de 12 horas de duración). Para este último programa diseñamos el material *Cuaderno de Trabajo para el Profesor.* Los centros educativos han estado trabajando en este curso en el diseño de su proyecto de ApS, que ya ha sido evaluado y que se implementará a lo largo del curso 2013-14 con el asesoramiento del Equipo de Investigación.

Lo que buscábamos con la formación de los docentes era desarrollar las competencias y las actitudes necesarias para asegurar que el programa se implementaría de forma efectiva. Con tal propósito, se diseñó un plan de formación con objetivos claros: presentar los fundamentos teóricos del programa, explicar cómo desarrollarlo (organización), qué contenidos era preciso trabajar y cómo, cuándo y quién iba a evaluar, así como las habilidades requeridas para manejar los materiales y adquirir seguridad y confianza en el programa.

A cada una de las personas implicadas en la intervención se les proporcionó, dada la complejidad de la intervención y de su evaluación, un protocolo de actuación. Asimismo, desde el Equipo se supervisó la implementación del programa manteniendo un contacto permanente por medio del teléfono, e-mail, reuniones, etc., proporcionando ayuda ante los problemas que surgían, participando en la toma de decisiones sobre los cambios o reajustes y contribuyendo a mantener la motivación de los profesionales implicados. En definitiva, tanto la formación como la supervisión se llevó a cabo antes, durante y después de la implementación por los cauces habituales.

En lo que a este capítulo se refiere, nos centraremos en la conexión Aprendizaje Cooperativo-Éxito Escolar. Para ello bueno será referir algunos de nuestros planteamientos teóricos.

Como ya hemos explicitado en otros trabajos (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009), entendemos por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo.

La clave no es otra que la interdependencia positiva, ya que para alcanzar las metas personales hay que resolver las metas del equipo. De las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo nos interesa especialmente la mejora que parecen producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, aumentando la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de la reducción de prejuicios étnicos que propicia.

Globalmente, los datos disponibles permiten afirmar que las estructuras de interacción cooperativa, con recompensas y refuerzos continuados para el conjunto del grupo desde la aportación de cada individuo, proporcionan mayor rentabilidad cognitivo-afectiva que las de tipo individualista y competitiva en la génesis y desarrollo de la atracción interpersonal.

En este sentido, encontramos una apreciable confluencia entre los principios y características del aprendizaje cooperativo y los que vienen identificando las dinámicas de educación intercultural en las aulas, entre ellas (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009):

- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje ayuda a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos.* Lo esperable es el

surgimiento de una ética del apoyo entre los alumnos a medida que se da ayuda mutua. Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación, donde los alumnos se ven a si mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de etnia, edad, clase o género.

- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje contribuye a educar para la democracia.* Desde la investigación se plantea la asociación operativa entre construcción cívica y metodologías de enseñanza en las que los alumnos tienen que participar y compartir con sus iguales metas de aprendizaje, extensibles al plano del servicio que se pueda prestar desde la escuela a la comunidad (Puig et al., 2009).
- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece la estima de la diversidad y la heterogeneidad.* No se trata solo de educar en y para la tolerancia, sino de remarcar el valor intrínseco y la riqueza que encierra la diversidad humana y cultural. Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su composición heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa.

La igualdad de oportunidades no es, pese a nuestros desvelos y esfuerzos, cuestión de la realidad social que se pueda despachar en y desde la escuela. La representación del éxito y su contraparte de fracaso en la dinámica educativa así lo refieren. Por ello, aún sabiendo de antemano que la tarea va más allá de la profesión y de una encomiable intervención pedagógica, hemos de intentar cauces apropiados hacia la equidad posible en procesos y también en resultados discentes (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009).

El protagonismo interactivo y las ventajas académicas derivadas no pueden ser una exclusiva de unos cuantos alumnos, en perjuicio de otros que se van sintiendo apartados y poco incluidos en el cuadro de los que progresan. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos en peores condiciones, haciendo que la escuela sea más justa (Díaz-Aguado, 2006).

No es objetivo de este trabajo exponer los resultados de la intervención en su totalidad, pero si creemos ilustrativo reproducir las impresiones del profesorado participante recogidas en una entrevista grupal una vez finalizado el Programa de AC respecto de la experiencia de éxito de los alumnos que han trabajado cooperativamente y el cambio que ellos mismos han experimentado como docentes al introducir esta metodología.

Lo primero que resaltan estos profesionales es la implicación y la motivación de sus alumnos ante la nueva dinámica en el aula a la que no están acostumbrados, haciendo alusión a la falta de práctica en el trabajo cooperativo.

"(...) El alumnado muy interesado y muy motivado. Era una novedad, nunca trabajarán -conmigo, al menos- en grupo. Era una novedad y estaban entusiasmados" (Centro nº 1).

Esta motivación la ilustra una de las profesoras en un grupo con muchas dificultades de aprendizaje. Los alumnos no solo preparaban la clase para la dinámica sino que lo hacían siendo respetuosos con el resto del centro.

"(...) Bueno, en general, motivados, (...) llego a clase y tienen las mesas montadas (...) además no había ruido, no hubo quejas de otros profesores por los movimientos de las (...) sabes? Era primera hora y cuando llegaba ellos ya tenían (...), ellos ya estaban en grupos, (...)" (Centro nº 7).

La motivación implica que en uno de los centros el grupo esté dispuesto, incluso, a quedar fuera del horario de clase (recreos) para trabajar con la profesora.

"Nos quedábamos en los recreos voluntariamente, y pedían ellos quedarse para controlar" (Centro nº 3).

Y esto en grupos de alumnado heterogéneos con situaciones y problemáticas diversas que evidentemente inciden en la cuestión del éxito y su socialización, cuando hay alumnos que no se relacionan con el resto del grupo, que ya están etiquetados por sus iguales.

"(...) Elegimos los grupos con mayor número de alumnado inmigrante. El grupo control, que no es muy común, estaba formado por un grupo de alumnos que para ser de 1º de la ESO, eran muy complicados, con problemas graves de conducta. Concretamente, había tres niños que en aquel momento habían sido expulsados. Y el grupo experimental era un grupo, según el claustro, extraño, un grupo apático; era un grupo que no tenía problemas de conducta pero que no hablaba, todos los profesores entran y no hablan" (Centro nº 3).

Esta última docente ejemplifica con claridad el concepto de éxito que hemos intentado transmitir a lo largo de este estudio, mostrando preocupación por aquellos niños que aún

teniendo buen rendimiento académico muestran problemas de relación y que no son aceptados por el grupo.

> *“Era un grupo, además, muy complicado porque había una niña de altas capacidades pero dicen todos los compañeros que no llegas jamás a ella, era una niña -era, porque digo que se modificó mucho-, inaccesible, “yo soy la mejor” y “yo soy la mejor pero no comunico nada, no exteriorizo nada emocionalmente(...)”, y sus notas, sí, son todo ‘dieces’.*

Bien, hay otra niña también de muy buenas capacidades: su padre es sudafricano, un nivel económico bueno, pero muy rechazada en el grupo, nadie la quería.

> *Teníamos un niño inmigrante muy inteligente y de un rendimiento académico bueno, pero solo, aislado, jamás tiene amigos porque los niños de su país, pues como no trabajan tanto como él “no son mis amigos” y los niños de aquí pues no lo quieren, entonces siempre estaba solo por el patio, en las actividades.*

> *Otro alumno es de altas capacidades, pero con un problema de desorientación, de desorganización... un caos familiar detrás, de identificación familiar, pero que no tenía buena respuesta educativa en ninguna materia, eh! Había que ir tirando por él, estudiaba por él la familia, trabajaban por él, y él sabe, él se aprovechaba de la situación” (Centro nº 3).*

También destaca esta profesional a otros alumnos que teniendo un bajo rendimiento sufren el etiquetado y el rechazo de sus compañeros y como después de la valoración del grupo y las potencialidades del AC llega a la conclusión de que este es el grupo ideal para trabajar con la Técnica del *Rompecabezas*.

> *“Después teníamos otros dos casos de niñas inmigrantes con fracaso escolar, ya entraban etiquetadas, y nadie las quería. Luego había una alumna también inmigrante, ya una chica mayor, repetidora, y con buenas capacidades pero con otros intereses, que tampoco era muy bien aceptada en el grupo. Y había un niño con problemas de carácter, y también de aislamiento. Tiene problemas pedagógicos, con retraso en su aprendizaje (...) y todos con grandes problemas familiares detrás… Entonces, ante esa panorámica dije: “éste es el grupo ideal” (Centro nº 3).*

Justamente, uno de los aspectos que más sorprende al profesorado es el nivel de implicación de los alumnos y, sobre todo, de aquellos que pueden tener más problemas académicos y que se responsabilizan de su trabajo para alcanzar el éxito grupal.

> *"También me agradó mucho la implicación de los alumnos académicamente peores; eran muy responsables de lo que era el grupo de trabajo, de tal forma que en los exámenes que hacían de su nivel los iban aprobando porque sabían que afectaban a la nota final del grupo. Sin embargo, en el examen individual, al final de todo, que sabían que era solo para ellos, ya lo descuidaban un poco más; hubo un caso en concreto, hizo lo mínimo y ya sirvió para...; sin embargo, los exámenes que fue haciendo del grupo de trabajo los aprobó todos, que hasta ahora nunca lo hiciera, eh? Entonces, en ese sentido me llevé una sorpresa muy agradable" (Centro nº 1).*

> *"(...) Y el alumno, que era tan disperso, es un niño que parece un libro abierto, si tú le hablas de una ópera o de zarzuela él sabe, no sabrá de los aprendizajes pero sabe; entonces se sentía tan bien, importante, quería participar" (Centro nº 3).*

> *"Se quejaban de un chico que a veces falta y que lleva malas notas, y fue el que más trabajó, y el que mejor nota llevó. Y no estaba en el grupo de trabajo muchas veces" (Centro nº 7).*

A pesar de las dificultades que los docentes se encontraron en el proceso explicitan su satisfacción por el trabajo realizado al ver los cambios que se producían en sus alumnos, más allá de los resultados académicos, y en el grupo como tal. En este sentido, es preciso matizar que buena parte de la satisfacción de estos docentes radica en observar cambios, muchas veces pequeños, en aquellos alumnos poco implicados y con un bajo rendimiento.

> *"No me importó hacerlo (se refiere a la técnica) porque veía que los chicos iban cogiendo confianza y, ya os digo, en el caso de los peores -los repetidores, por ejemplo, que están pensando en hacer un PCPI-, algún alumno me llegó a comentar: "profe, no es tonto, es vago". Para que os deis cuenta del cambio que hubo en el trabajo de esos alumnos; en ese sentido estoy muy satisfecho, y los resultados, de hecho, fueron buenos" (Centro nº 1).*

"La sorpresa la encontró una niña que no era la de los dieces en todo, que vio que dos alumnas, que realmente ya están etiquetadas en el centro -son inmigrantes-, pues respondían, trabajaban, se implicaban, resolvían... incluso mejor que otra que tenía mejor expediente académico, y eso ya les hizo animarse un poquito más" (Centro nº 3).

"Lo hicieron todo, de verdad, estupendamente, y hay una diferencia con respecto a Castellano (la docente imparte clase también de Lengua Castellana y Literatura al grupo) –a lo mejor es que yo también le dediqué más a esto en detrimento de lo otro-, pero los alumnos aprovecharon muchísimo y sobre todo la responsabilidad valió" (Centro nº 7).

"(...) pero en cuanto empezó esto a funcionar, de verdad que fue muy, muy, muy positivo" (Centro nº 7).

Los docentes muestran su sorpresa ante los resultados de la evaluación, resaltando los logros en los exámenes y notas individuales y no tanto grupales, lo cual les resultó muy grato ya que uno de sus temores era, justamente, que no hubiera ganancias a nivel individual. Así, aunque la nota media del grupo fuera buena, cabía la posibilidad de que determinados alumnos acabaran por aprovecharse del esfuerzo de otros.

"Entonces ahí me llevé una sorpresa. Porque alumnos que suspendiendo cinco y seis asignaturas -concretamente los niños inmigrantes- sacaban sietes y ochos en el examen individual; entonces el de grupo daba igual. El único niño de menor capacidad sacó 6... ese fue el más bajo, sacó un 5'80, y le puse un 6 porque había trabajado muchísimo" (Centro nº 3).

Un claro ejemplo de la satisfacción de docentes y alumnos con el programa es su intención de seguir trabajando de esta forma, la solicitud de otros alumnos para que también se pueda extender a otros grupos o incluso el interés demostrado por otros colegas del centro, lo que hace que en este curso (2013-14) algunos de esos docentes se acaben convirtiendo en formadores de sus compañeros.

"(...) esos niños del grupo control también querían participar. Entonces hicieron un trato. Los más problemáticos indagaron si podía trabajar con ellos como lo hice con los de B; incluso quienes habían sido expulsados hicieron un contrato de conducta para ver si ellos podían participar porque piensan que no los elegí debido a ese problema" (Centro nº 3).

“(...) que tenía que hacer lo mismo en Lengua Castellana, y cada vez que yo entraba por allí “(nombre de la orientadora)... me decían que convenciera a “(nombre de la profesora)... para que lo haga también en Lengua Castellana!”. Si. No, no, ellos querían que el método se utilizara en otra porque decían que aprendían más, en Gallego que en Castellano. El ambiente mejoró mucho en la clase” (Centro nº 7).

En definitiva, además de los logros que vamos detectando en la evaluación (cuantitativa y cualitativa) del Programa ECO-FA-SE, y más particularmente del módulo de Aprendizaje Cooperativo del que hemos apuntado únicamente una breve muestra, entendemos que en programas de este tipo lograr un adecuado grado de implicación de la comunidad educativa, y concretamente de los docentes, puede ayudar a paliar uno de los más singulares problemas que tiene planteados la investigación social en general y la educativa en particular. Estamos hablando de la dificultad que conlleva transferir resultados y productos en el campo educativo, y que estos se puedan conocer fuera de los círculos académicos y administrativos.

Así, nuestra investigación busca mejorar los vínculos entre la investigación y la práctica educativa, tratando de favorecer canales de diálogo para promover la innovación. Partimos del supuesto de que la gestión del cambio en la educación debe tener su inicio en el conocimiento y en el compromiso de los agentes implicados (Lorenzo Moledo et al., 2009).

La idea principal que guía la realización de esta investigación es mejorar la implicación del profesorado y de otros miembros de la comunidad educativa en proyectos de investigación-acción. Es crucial que sean ellos mismos quienes puedan comprobar que las dificultades no siempre impiden la constatación de avances exitosos en la práctica educativa. De un modo similar al caso que exponen Gibson e Hidalgo (2009), en nuestro programa una clave de los profesores más efectivos fue la naturaleza holística de su relación con los alumnos y, naturalmente, su capacidad para conectarles con los recursos y las redes que influyen positivamente en el éxito escolar.

CONCLUSIÓN

Uno de los más grandes desafíos del futuro es la firme reducción de los niveles de marginalización entre los jóvenes. Pero seguirá siendo una quimera si no se dan los

acuerdos imprescindibles para clarificar las estrategias que puedan conseguir elevar sus cotas de éxito académico y social.

En tal dirección, la pedagogía intercultural, fortalecida teóricamente y equipada metodológicamente, se consolidará como campo de estudio necesario para el progreso de la educación en las sociedades culturalmente diversas. Y tendrá que arraigar, de un modo u otro, en los planes de formación del profesorado porque en un mundo totalmente globalizado los docentes habrán de aprender, teórica y prácticamente, sobre diversidad cultural. Lo contrario sería continuar por la vía que conduce al fracaso de una mayoría de alumnos, al comprobar en la realidad la distancia que media entre poseer conocimientos (matemáticas, tecnología,..) y carecer, en mayor o menor medida, de competencias o habilidades de valor añadido.

Decir 'éxito en la pedagogía intercultural' es decir adecuada gestión pedagógica de la diversidad cultural en la escuela y en la sociedad civil. Pensando, desde luego, en ideales democráticos y no en meros balances para rendir cuentas y salir del paso. Decía Nussbaum (1997) que la diversidad cultural es necesaria para una adecuada educación de los jóvenes, haciéndoles ciudadanos de un mundo complejo y entrelazado en el que viven. Para la afamada filósofa americana, cuando se excluye a determinados estudiantes se está atentando contra la calidad de sus vidas ya que se les está privando del dominio del conocimiento. Su lógica argumental coincide con la lógica de la diversidad que plantearon y desarrollaron Moses y Chang (2006), apelando a una educación integrada susceptible de ayudar a crear condiciones de cohesión social en una democracia.

Una clave de como ha de entenderse el éxito desde la Pedagogía Intercultural en una sociedad hiperconectada e hipercomunicada tiene relación con el sentido holístico, integrador, de las destrezas y competencias que logremos desarrollar en la infancia y la juventud, en la medida en que ha de tratarse no solo de conocimientos discretos asociados a disciplinas base del currículo sino también de un dominio procedimental de habilidades para cooperar en la construcción de escenarios sociales y de comunidades de aprendizaje. Un concepto de indudable potencia epistémica, y sabor freiriano, que no podemos dejar fuera de la discusión acerca del éxito educativo intercultural es el tipo de capacitación crítica que llamamos 'empoderamiento' (*empowerment*). Para el análisis de esa capacitación o, si se prefiere, nueva alfabetización, precisaremos sacar más partido de rigurosas combinaciones metodológicas en la investigación social y educativa.

Justamente, programas como el que hemos presentado en este capítulo cabe considerarlos como experiencias de éxito en una dinámica de pedagogía intercultural. Sus resultados positivos pueden deberse al hecho de ir armonizando una intervención

pedagógica cooperativa en las aulas con la implicación efectiva de los padres y otros miembros de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes, con efectos particularmente alentadores en la motivación de sus protagonistas en el escenario escolar.

Permítasenos afirmar que una pedagogía intercultural puede ser simple ilusión si no se representa como experiencia de éxito inclusivo para todos o una gran parte de los alumnos en las aulas de nuestras escuelas. Lo que hemos de evitar a toda costa es la segregación, y lo que hemos de buscar es la elevación de las expectativas, proporcionando el soporte que se precisa en cada caso. Estamos persuadidos de que es la optimización del éxito en sus alumnos lo que más motiva a los docentes para afrontar nuevas iniciativas, fortaleciendo de paso la colegialidad de sus propuestas. La posibilidad de una Pedagogía Intercultural depende de la gestión de la interacción en el amplio marco social pero, definitivamente, en el más estrecho círculo de las comunidades educativas y, más concretamente, de las aulas, con su red de interacciones, en tensión y en conflicto ante las demandas y requerimientos del aprendizaje, tantas veces deudor al tiempo que impulsor de metas y motivos para crecer y adaptarse a circunstancias cambiantes.

Lo que ya hemos constatado en recientes dispositivos investigadores, en cuya logística ha sido decisiva la complicidad de padres y personal docente, es que este tipo de programas funcionan al aumentar la participación de la comunidad en los centros educativos, circunstancia que favorece, a todas luces, la proporción de ayuda y los conocimientos disponibles para que el éxito fluya en una línea de mayor equidad dentro de cada escuela, hasta convertirlo en fuente de orgullo comunitario.

6

La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela

Juan J. Leiva

Hoy nadie duda que cuando nos referimos a educación intercultural estamos hablando de educación inclusiva. Esta idea es compartida por muchos autores y expertos en educación intercultural tanto en Europa, como en Estados Unidos, Canadá, así como en otros países de enorme riqueza multicultural como Australia, Nueva Zelanda y países asiáticos y latinoamericanos (Aikman, 2012; Banks, 2011; Coulby, 2011; Gonçalves y Carpenter, 2012; Nieto y Bode, 2008). El objetivo de cualquier iniciativa pedagógica de corte intercultural es la inclusión social y educativa, y, por tanto, supone aceptar que la diversidad cultural no puede ser vista como una lacra perturbadora de la convivencia o del aprendizaje, sino todo lo contrario, un motivo de animación y de generación de debate pedagógico y de aprendizaje (López, 2004 y 2008). Ahora bien, el reto de la educación intercultural debe ser la educación de una ciudadanía que preserve la diversidad cultural y la transforme en una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales (Arnáiz y Escarbajal, 2012; Bartolomé, 2002; Banks, 2008).

En este punto, en la escuela los niños y jóvenes deben aprender de la diversidad y en la diversidad personal y cultural, y son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza y aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad. En este capítulo reflexionaremos sobre el sentido de la interculturalidad, vinculándolo a la necesidad de promover constante y permanentemente la convivencia y

el desarrollo de plataformas cooperativas de aprendizaje en el marco de escuelas que son espacios de diversidad cultural donde se construye escuela en la comunidad y comunidad en la escuela

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL O APRENDER A CONVIVIR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

En todos los países se vienen planteando enfoques polisémicos de la educación intercultural entendida como una respuesta cada vez más necesaria y emergente para la innovación educativa y la mejora de la convivencia escolar (Aikman, 2012; Bash, 2012; Pagani, Robustelli y Martinelli, 2011; Pratas, 2010). Ciertamente, los últimos estudios científicos sobre el desarrollo de la interculturalidad en la escuela nos aproximan a una realidad compleja, dinámica y cambiante (Banks, 2011; Bennett y Bennet, 2004; Coulby, 2011; Hernández y Marshall, 2009; Krajewski, 2011; Maniatis, 2012).

La interculturalidad no es una mera folclorización del curriculum, sino una realidad que, por ejemplo, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, está convirtiéndose en un motivo conductor de convivencia, innovación y participación comunitaria (Leiva, 2012). Esta mirada intercultural de innovación educativa se entiende más como una especie de *oxigenación* de los parámetros didácticos, curriculares y, especialmente, de los esquemas organizativos e institucionales de las propias instancias educativas. Y esto se debe, sobre todo, a que la interculturalidad ya no está de moda, es decir, ya no es algo exótico que viene a descubrirse por el fenómeno de la inmigración, sino que es un tema sobre el que ya ha habido una enorme flujo de formación, de experiencias y de reflexión pedagógica.

Por este motivo, el enfoque o mirada sobre la interculturalidad ya no está centrada en el alumno inmigrante, ni en las fiestas o actividades lúdicas, ni tampoco en una exageración en la visibilización de la diversidad cultural, sino más bien al contrario, en un trabajo escolar cotidiano, en experiencias de sensibilidad cultural, en dinámicas cooperativas tanto en las aulas con los niños, como con iniciativas dirigidas a familias inmigrantes y autóctonas en una dinámica que podríamos asemejar a lo que plantean Hernández y Kose (2012), esto es, en el desarrollo de proyectos de un modelo de sensibilización intercultural donde la clave es la superación de postulados etnocéntricos, la superación de cualquier atisbo de xenofobia en las escuelas y la promoción de competencias interculturales para una ciudadanía que acepte, respete y aproveche la

diversidad cultural existente en la actualidad de una manera natural y auténtica (Perry y Southwell, 2011).

En este punto, creemos adecuado hacer referencia a los trabajos de Hernández y Kose (2012) cuya aplicación en el ámbito español y andaluz, pueden suponer un revulsivo para la superación de postulados estáticos en educación intercultural. Ciertamente, en otros trabajos hemos defendido ya la idea de que era necesario dotar a la interculturalidad de un discurso inclusivo que supusiera generar conciencia crítica sobre los valores que implica en el contexto escolar (Leiva, 2008 y 2010). Y esto lo planteamos precisamente cuando no se observan en las instituciones escolares elementos que nos hagan pensar en un retroceso en la valoración positiva de la diversidad cultural, pero sí en un cierto decaimiento o apatía que puede llegar a la negación o incluso pasividad ante la todavía emergencia de modelos educativos que tengan en la interculturalidad un pilar pedagógico fundamental.

En la actualidad, nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Aguado, 2003). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible.

Hasta hace escasamente una década o un poco más, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores. La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva.

No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Santos Rego, 2009; Soriano, 2008). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la fisonomía de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación apuntan que en el curso académico 2012-2013 el peso del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en el Estado Español era del 9,6 %, siendo Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía los principales territorios de acogida de ese alumnado de origen inmigrante.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo (Bartolomé, 2002). Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación en la era digital (Pérez Gómez, 2012), puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respecto en la construcción identitaria (Banks, 2005 y 2008). Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Leiva, 2010).

En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diversidad cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Soriano, 2007; Torres, 1998), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo.

Estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (López, 2004). Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural?

Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2010), descubrimos la existencia de cuatro *"miradas"* sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La educación intercultural implica, además, el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y la apertura del centro escolar a formas distintas de *ver, mirar, sentir y comprender* la realidad social y educativa (Besalú, 2002). Es necesaria una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes (Esteve, 2004), una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares, y, no menos importante, un apoyo decidido y contundente por parte de las administraciones educativas a aportar más recursos didácticos, materiales y humanos para que las escuelas puedan desarrollar en la práctica los principios y objetivos de la educación intercultural (Soriano, 2007). Principios y objetivos que deben ser construidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo decidido a los grupos de profesores que crean materiales educativos interculturales así como proyectos críticos de interculturalidad en su contexto escolar.

Ya ha pasado la época de la *"moda pedagógica de lo intercultural",* y ya hoy las escuelas ofrecen recursos más o menos eficaces más allá de la mera -pero necesaria- compensación educativa y de apoyo a las dificultades lingüísticas en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado

(Aguado, 2003), pero la educación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria (Sales, 2012), esto es, la escuela inclusiva (Ainscow, 2001; Echeíta, 2006; Echeíta y Cuevas, 2011).

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CONVIVENCIA Y COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Somos defensores de una idea clave y contundente en relación a la educación intercultural: sirve o tiene como objetivo mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales entre personas de diversas procedencias culturales. La escuela debe ser un espacio microsocial de proyección macrosocial positiva, solidaria, diversa y equitativa, y, esto significa que en la escuela los niños y jóvenes deben aprender de la diversidad y en la diversidad personal y cultural, y son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza y aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Strandberg y Lindberg, 2012).

Así, Sharan (2010) considera que es imprescindible que los docentes impliquen a su alumnado en plataformas cooperativas de aprendizaje porque las clases son diversas y los métodos de aprendizaje también deben ser reflejo de una enorme diversidad, no sólo cultural, también de ritmos y estilos de aprendizaje, de desarrollo madurativo, etc. Educar en el talento y en la calidad educativa implica aprender por competencias, y supone que los alumnos sean capaces de empatizar con las diferencias personales, emocionales y culturales, y por ende, la educación intercultural debe ser un elemento clave en la mentalidad didáctica del docente del siglo XXI.

¿Por qué hablamos de educación intercultural en vez de referirnos a educación inclusiva? Son muchos los trabajos que justifican esta diferenciación conceptual, pero precisamente es la propia acentuación y relevancia de la diversidad cultural lo que obliga a las organizaciones escolares y a los profesionales de la educación y la orientación, la necesidad de dotar de significados educativos específicos un tipo de educación que es inclusiva, pero dentro de la misma, la diversidad cultural es un factor educativo lo suficiente importante como poder hablar de que la interculturalidad se vive en las escuelas andaluzas y cada día más como un proceso educativo, como un viaje donde el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad cultural es vivido como algo sumamente enriquecedor para las prácticas, no sólo curriculares, sino también de participación

comunitaria en los escenarios escolares de diversidad cultural. Participación comunitaria de enorme trascendencia en aquellos contextos sociales desfavorecidos donde los conflictos pueden tornarse en comportamientos y actitudes de discriminación y de violencia ajenos a la deseabilidad de una convivencia pacífica y en libertad.

Todo ello requiere de un alto grado de compromiso, el cual debe estar guiado por docentes críticos y reflexivos que asuman que la interculturalidad no puede estar limitado a la superficialidad de lo meramente folclórico, sino enraizado en los valores de la inclusión social (Lalvani, 2013).

Es cierto que todavía persisten centros educativos que no se plantean la interculturalidad porque no hay niños de origen inmigrantes en sus aulas, o consideran que no es una cuestión relevante. Esta mentalidad pedagógica errónea niega la posibilidad de vivenciar experiencias educativas que pueden resultar muy relevantes no sólo para la prevención del racismo y la xenofobia, sino también para la promoción de las competencias interculturales, entendidas como un sistema complejo e interrelacionado de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores que facilitan la comprensión de la diversidad cultural y su aprovechamiento educativo en la interacción escolar (Young y Laible, 2000).

Pasar precisamente de las *ocurrencias a las evidencias* científicas en educación intercultural es lo que algunos autores reclaman como una fórmula creativa y solidaria de educar para la ciudadanía (Flecha, 2009). Es decir, es olvidar viejos clichés y estereotipos de la educación intercultural para adentrarse en renovadas prácticas coherentes y concordantes con principios democráticos, inclusivos e innovadores de la interculturalidad como un factor de vitalidad escolar, y por tanto, una forma creativa de mejorar la convivencia entre todos los agentes de la comunidad educativa, esto es, un motivo conductor de mejora de la convivencia y del aprendizaje de todas y todos, convirtiendo la escuela en un escenario de desarrollo formativo comunitario.

ANÁLISIS DE FACTORES DE PROMOCIÓN COMUNITARIA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

La necesidad de interculturalizar el curriculum es una demanda curricular que se dan en diferentes contextos, no sólo en España, sino en la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en la escuela (Leiva, 2012). Dicho esto, para establecer procesos innovadores de organización escolar que

atiendan a la cuestión de la interculturalización curricular, es necesario atender a varios factores o parámetros que pueden negar esta necesidad (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009).

La minimización de lo cultural como factor pedagógico

Esto significa que haya equipos docentes o agentes educativos (familias, etc…) que no contemplen la diversidad cultural como un elemento sociocultural de interés y relevancia para su tratamiento educativo, e incluso, la negación de la diversidad. En este sentido, este tipo de comportamientos o de actitudes son claramente perjudiciales no sólo para la población escolar de origen inmigrante y sus familias, sino también para el resto de la comunidad educativa. En efecto, esta minimización supone que a los más jóvenes les nieguen la posibilidad de tomar conciencia crítica y ética sobre las problemáticas de toda índole que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida.

La rutinización de la interculturalidad y como moda pasajera

Son muchos los centros escolares que todavía persisten en un enfoque romántico y/o folclorista de la diversidad cultural en las escuelas. Las fiestas denominadas interculturales, así como las actividades puntuales de exaltación de aspectos superficiales de determinadas culturas son un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural. El problema, a nuestro juicio, reside en que este proceso de rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, es cierto que asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos factores: la crisis económica que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la educación intercultural en la práctica escolar, con lo que se ha venido confundiendo o, mejor dicho, *fusionándose* con cualquier tipo de activismo pedagógico que supusiera una novedad en la vida de las escuelas, así como con educación para la paz y educación compensatoria.

La compasión como talante pedagógico ante la diversidad cultural

El hecho de que algunos docentes y también familias muestren actitudes de compasión entendida como lástima y pena, y por tanto, el surgimiento de la caridad por ser diferente y, ante todo, por estar en circunstancias socioeconómicas desfavorables no ayuda en nada al cambio y a la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que promueva la dignidad, la alteridad, la justifica social, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado (Adams, Bell, y Griffin, 1997; Nieto y Bode, 2008; Sleeter, 2005). Esta compasión como talante pedagógico está presente en determinadas prácticas educativas de matiz compensatorio, donde se trata al alumnado culturalmente minoritario como un alumno no con dificultades escolares "normales", sino como un alumno estigmatizado como de necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello puede ser la falta de oportunidades de aprendizaje en condiciones de inclusión cuando algunos docentes prefieren que sus "alumnos inmigrantes" permanezcan más tiempo en el aula ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) mientras el resto de alumnos aprenden matemáticas, conocimiento del medio u otras materias en función de los niveles educativos existentes.

Ante todos estos factores de riesgo, de desigualdad y de exclusión escolar, vamos ahora a centrarnos en una dimensión educativa que puede facilitar un cambio de mirada pedagógica desde el punto de vista organizacional. Así, defendemos la necesidad de articular todo tipo de iniciativas educativas que tengan como objetivo indagar en la idea de transformar los centros educativos en comunidades de *aprendizaje* que tengan en la interculturalidad un soporte, un pilar fundamental de sus prácticas educativas (Flecha, 2009; García y Moreno, 2012; Leiva, 2008 y 2012). Para ello, planteamos las siguientes propuestas de revitalización de la educación intercultural en los escenarios escolares:

- Implantar y desarrollar modelos participativos para la promoción de la interculturalidad.
- Promover la formación de todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, mediadores, educadores, personal de servicios…) en materia de interculturalidad.
- Establecer procesos participativos de recogida de propuestas libres y creativas para su debate y posterior puesta en práctica.
- Generar comisiones o grupos de trabajo, no sólo de docentes, sino de carácter mixto, donde familias, alumnos y profesorado puedan repensar la interculturalidad desde la triangulación de sus miradas educativas.

Todas estas propuestas formativas, de participación y cooperación educativa tiene una dirección inequívoca: el éxito de toda la comunidad educativa y, especialmente, de aquella población escolar de origen inmigrante que tiene mayores dificultades de

aprendizaje por diferentes motivos, sea de discontinuidad cultural y curricular, o bien por una posible situación de riesgo de exclusión social (Rodríguez, 2010). Además, estas ideas no se pueden llevar a la práctica si no se generan espacios y redes socioculturales que fomenten la implicación de las familias en la escuela. Sobre este punto no podemos dejar la oportunidad de citar los valiosos trabajos y estudios de investigación de Santos (2009), Santos, Lorenzo y Priegue (2011), y Sales (2012).

El compromiso social, la búsqueda de la calidad basada en la equidad social y educativa, así como la necesidad de construir ciudadanía crítica y responsable en los escenarios escolares es el fundamento pedagógico esencial de la interculturalidad. Son muchas las evidencias científicas que avalan que la educación intercultural se puede entender como un proceso pedagógico de valores, de valores compartidos y asumidos desde los principios y convicciones democráticas y de sostenibilidad de una escuela que debe ayudar a transformar la sociedad en más humanidad y en más sociedad.

De acuerdo con Essomba (2008), la gestión de la diversidad cultural en la escuela depende mucho de los equipos directivos y, al mismo tiempo, de toda la comunidad educativa. Ahora bien, ¿Cómo desarrollar esas ideas? ¿Podemos traspasar la frontera de la reflexión y pasar a la acción para construir escuela en la comunidad y comunidad en la escuela? Podemos hacerlo, y, sobre todo, ya conocemos y tenemos herramientas pedagógicas conceptuales y procedimentales que han sido estudiadas con éxito en diferentes estudios e investigaciones en el contexto escolar nacional e internacional (Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Strandberg y Lindberg, 2012; Sharan, 2010; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). Para construir escuela en la comunidad y comunidad en la escuela desde un enfoque inclusivo –y no dogmático– de educación intercultural resulta necesario desde nuestro punto de vista:

a) Favorecer la creación de material didáctico intercultural y la consolidación de grupos de trabajo mixto, donde colaboren y aúnen esfuerzos educativos profesorado y familias.

b) Potenciar la apertura de los centros educativos a toda la comunidad social, del barrio, del municipio, siendo un espacio abierto a las aportaciones que supongan un impulso educativo y de mejora de calidad para todos los niños y sus familias.

c) Fomentar la creación de plataformas e instancias alternativas de participación familiar en la escuela, reforzando y revitalizando las funciones educativas de las familias en el Consejo Escolar así como en el AMPA.

d) Impulsar la *digiculturalidad* en los centros educativos, esto es, conectar al centro y la propia cultura escolar con una cultura de la diversidad en el mundo virtual y en red, contando con la infraestructura tecnológica necesaria para ello y posibilitando la alfabetización digital de las familias, alumnado y profesorado que lo necesite para aprovechar al máximo la riqueza de la diversidad cultural en materia de intercambio didáctico, de recursos, participación e innovación educativa.

e) Incluir de manera consensuada y decidida en las programaciones didácticas de todo el profesorado del centro escolar la mirada intercultural en el tratamiento temático, especialmente en aquellas áreas de conocimiento más proclives y sugerentes para hacerlo. Todo ello desde una perspectiva de competencias interculturales que está vinculada claramente con la denominada competencia social y ciudadana dentro del marco normativo vigente hasta el momento (LOE). El futuro de esta competencia con la inmediata aprobación de la LOMCE a finales del año 2013 no debería afectar a esta dimensión pedagógica, pero sería ingenuo pensar que no lo hace de una forma estructural.

Por otra parte, algunos objetivos que se plantean algunos centros educativos para el desarrollo de la educación intercultural en la práctica cotidiana son los siguientes (García y Goenechea, 2009; García y Moreno, 2012; Leiva, 2008 y 2012):

- Promover iniciativas encaminadas a la apertura del centro a la comunidad y el entorno, implicando a otros sectores de la sociedad, dinamizando la vida cultural del centro en su contexto, y colaborando con asociaciones de acogida y ayuda al inmigrante.
- Diseñar actividades complementarias y extraescolares que mejoren la integración del alumnado inmigrante en la vida escolar.
- Recopilar, utilizar, intercambiar y desarrollar materiales para educar en un contexto intercultural a través de la plataforma educativa online de los centros educativos.
- Profundizar en la autoformación y el intercambio de ideas como mecanismo de mejora de las prácticas educativas en relación a la interculturalidad.
- Integrar la educación intercultural en el resto de planes implantados en los centros educativos.
- Realizar una formación de tipo colaborativa, intercambiando ideas y experiencias sobre el trabajo en clase en el tema intercultural a través de los foros de la plataforma educativa de los centros escolares, lo cual permite el

análisis y reflexión con repercusión en el aula.

- Promover la búsqueda de apoyos y asesoramientos externos de expertos, miembros de asociaciones de ayuda a la inmigración, ONGs y Grupos de Investigación de Universidades y que participen en el proceso formativo a través de herramientas de comunicación, tanto presencial como de manera virtual a través de las webs de los centros educativos.
- Educar en los valores de respeto, tolerancia y solidaridad dentro del ámbito de las relaciones humanas en los centros educativos.
- Acoger adecuadamente al alumnado extranjero, a veces, dándoles la seguridad y confianza con la que, a menudo, no llegan al aula.
- Crear espacios de encuentro con el fin de reflexionar sobre los fines de la educación intercultural.
- Promover el respeto por todas las culturas.
- Proporcionar medios y actuaciones adecuadas al alumnado que no conoce la cultura del país de origen.
- Promover una autoimagen y autoestima positiva en el alumnado inmigrante.
- Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los grupos minoritarios.

De todos estos objetivos, eminentemente dirigidos a la práctica intercultural a la escuela, es imprescindible destacar la necesidad de plantear la educación intercultural como un eje transversal en la diversidad de proyectos pedagógicos que muchos centros escolares desarrollan a la vez. Ahora bien, reconocer la posibilidad de trabajar interculturalidad conjuntamente con otras estrategias de desarrollo educativo como la educación para la paz, el desarrollo de las TIC en la escuela, el deporte escolar, educación compensatoria, etc; no implica aceptar que el desarrollo práctico de la interculturalidad, por sí sólo, no tenga suficiente calado pedagógico como para centrarse también de manera exclusiva en él. Es decir, es posible que muchos centros todavía se sientan *"confundidos"* con el desarrollo práctico intercultural al estar inmersos en una situación de pluralidad de proyectos y actuaciones educativas diferentes, y también son cada día más numerosos aquellos centros que se centran en la educación intercultural como su única fuente de reflexión y práctica educativa. Es lo que se puede definir como *"proyectitis",* si se me permite esta apreciación valorativa subjetiva. Es decir, que haya centros que trabajen en multitud de proyectos y caer en una situación real de activismo sin fundamentación pedagógica seria ni rigor en los procesos de evaluación y calidad, es algo que puede perjudicar a aquellos centros, profesionales, entidades y familias que sí quieren apostar de manera decidida por la interculturalidad como elemento pedagógico potente. No estamos menospreciando ni mucho menos otros temas, y otras

preocupaciones educativas, obviamente legítimas y que no son incompatibles desde el punto de vista de la ética profesional.

Lo que afirmamos es que la interculturalidad es un vehículo privilegiado para trabajar muchísimos valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación inclusiva que, ni que decir tiene, requiere un alto grado de motivación y de compromiso pedagógico (Soriano, 2007).

En otros trabajos hemos defendido la idea de que la traducción práctica de la interculturalidad cada vez apunta más a una visión ecléctica y también holística en su desarrollo didáctico (Leiva, 2012). A pesar del continuo desarrollo conceptual de la educación intercultural en los últimos años, se observa una combinación ecléctica de enfoques pedagógico-interculturales que está vehiculando la interculturalidad a un camino cada vez más complejo, dinámico y también diverso. Desde este punto de vista, podemos señalar algunas de las actividades y estrategias educativas relacionadas con los objetivos didácticos interculturales previamente mencionados y que consideramos que forman parte de una visión global y de conjunto sobre cómo hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad:

- Establecimiento de la mediación intercultural en la escuela.
- Desarrollo de unidades didácticas de temática intercultural en el Plan de Acción Tutorial y en todas las programaciones didácticas del profesorado
- Actividades complementarias y extraescolares con participación activa del alumnado inmigrante, sus familias y el resto de comunidad educativa.
- Vinculación del Plan de acogida del alumno inmigrante con actividades de promoción comunitaria.
- Utilización de materiales didácticos elaborados por grupos de trabajo de profesores de los centros de aplicación para las diferentes áreas curriculares.
- Formación del profesorado en grupos de trabajo mixto con el apoyo y asesoramiento formativo de mediadores interculturales, expertos en educación intercultural, etc. La inclusión de familias e incluso de alumnado en esta formación supondría una generación clave de comunidad de aprendizaje.
- Realización de talleres de aprendizaje de la lengua y cultura materna. Ello fortalecería la lengua de origen del alumno extranjero, abriendo nuevas posibilidades lingüísticas y comunicativas.
- Programación de actividades dentro y fuera del aula tendentes a favorecer la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la educación intercultural en el currículo escolar desde una mirada de inclusión social y educativa.

- Establecimiento de una red de intercambio de experiencias interculturales entre distintos centros educativos, tanto en España como con centros escolares de otros países europeos y de otras nacionalidades.
- Intercambios del profesorado con profesores de los países de origen del alumnado inmigrante en seminarios, debates, jornadas y foros de valoración positiva de la diversidad cultural.

También, cabe mencionar aquí que existen profesores que vinculan la interculturalidad con el desarrollo de acciones educativas encaminadas a fortalecer en el centro todo tipo de iniciativas de educación para la paz y la tolerancia (Leiva, 2012). Esta dimensión, la de la convivencia, viene siendo habitual en muchos de los planteamientos curriculares de algunos centros educativos que promueven la educación intercultural en sus contextos. El objetivo es facilitar la acogida del alumnado inmigrante en un escenario educativo que promueve la convivencia pacífica, respetuosa, así como fructífera y enriquecedora de aquello que une la propia diversidad cultural. La interculturalidad no únicamente valora la diferencia, también debemos valorar aquello que une y es común a las personas. Por ejemplo: el mundo de las emociones.

Estamos convencidos de que las emociones requieren también una comprensión desde un enfoque de inteligencia emocional cultural, esto es, aún reconociendo la existencia de elementos afectivos comunes, los hechos, ideas y situaciones generadoras de experiencias formativas están impregnadas de emociones que no todas las personas generan y procesan igual. Esto significa que una práctica relevante de promoción y formación comunitaria de índole intercultural la podemos encontrar en analizar situaciones y casos prácticos donde las personas, tanto alumnado como familias, por ejemplo, responden emocionalmente de forma distinta en función de su procedencia y origen cultural. Cabe aquí señalar la importancia de las reacciones emocionales empáticas como punto de partida para la generación de actividades e iniciativas didácticas diversas que podrán ser llevadas a cabo en el aula y en el centro educativo.

En el caso del alumnado, los docentes podrían establecer juegos y debates sobre las emociones y la carga subjetiva de su análisis cuando surge un conflicto entre chicos y chicas de distintos orígenes culturales. A pesar que los significados culturales puedan resultar significativamente diferentes en la situación contextual de un conflicto escolar determinado, la esencia de las emociones es idéntica, es intrínseca y eminentemente humana.

En el caso de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, se podrán desarrollar grupos focales, seminarios o talleres la creatividad, el pensamiento divergente y la

educación positiva se vinculasen con la inteligencia emocional cultural. Ser capaces de reconocer y aprovechar la diversidad cultural desde el punto de vista de comprender lo que más une a todos los seres humanos: las emociones. Estas actividades tratan de visibilizar no las divergencias de índole cultural, sino que las mismas conducen a un camino inexorable de comprensión emocional recíproca. Lo que más une a las personas son las emociones, y es que las culturas son un entramado de significados complejo, dinámico y en permanente construcción y deconstrucción, pero lo que une a las personas es lo más íntimo de su ser. Compartir el mundo de las emociones es un ejercicio pedagógico de educación intercultural de gran interés para prevenir el racismo y la xenofobia (Milner, 2009; Arnáiz y Escarbajal, 2012), y, sobre todo, posibilitar la creación de lazos afectivos y de un clima de confianza, elemento absolutamente trascendental para una convivencia fluida, respetuosa y enriquecedora para todos.

También, en esta línea se encontraría la idea del diálogo interreligioso e intercultural, que consideramos de extraordinaria importancia (Álvarez y Essomba, 2012). Ahora bien, sin negar que la diversidad religiosa sea un factor de diversidad cultural, es posible que tratarlo en el ámbito público del escenario escolar puede suscitar más diferencias y problemáticas estériles que oportunidades de crecimiento personal y colectivo. Obviamente, su tratamiento educativo comunitario dependerá del grado de confianza y formación intercultural previa existente en la comunidad escolar (Sales y García, 2012). Ahora bien, su consecución supondría un éxito escolar y social de enorme valía para la convivencia, especialmente en aquellas poblaciones o zonas donde la religión y el mundo confesional (sea cual fuere) tenga un papel relevante en la dinamización y movilización social, o bien como voz o voces autorizadas y reconocidas desde el punto de vista moral.

CONCLUSIONES

Es absolutamente necesario caminar por el complejo sendero que nos lleve de la multiculturalidad a la interculturalidad, lo cual desde un punto de vista organizacional y de convivencia escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en las escuelas de nuestro país. No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela. Eso sí, valoración positiva de todas las diversidades sin ningún tipo de exclusión, tampoco la cultura social mayoritaria puede estar al margen del conocimiento y aprovechamiento recíproco en tanto hay centros educativos donde la norma es precisamente la existencia

de pocos alumnos autóctonos. No cabe aquí discutir si se puede hablar de guetización o no en determinados centros educativos, especialmente de titularidad pública, al escolarizar alumnado mayoritariamente de origen inmigrante (obviamente sí existen procesos de guetización en los barrios marginados de numerosas poblaciones españolas).

Es momento de establecer procesos educativos innovadores, creativos y críticos donde se favorezca una interculturalidad donde todo el cromatismo cultural esté presente en condiciones de equidad para el aprovechamiento y su enriquecimiento en una educación en valores que pueda ser asumida por todas y todos en una convivencia fructífera (Blasco, 2012). Esto requiere una formación del profesorado que se base en esa firme convicción, es decir, una formación de profesionales en, desde y para la comunidad educativa. Obviamente no podemos ni queremos negar el factor de desarrollo personal y profesional de la formación intercultural, pero en este ámbito, como también muchos otros, el conocimiento científico debe aplicarse en y desde la práctica, de tal forma que no pueda quedar como mero aprendizaje teórico sin vinculación con la realidad de la comunidad educativa donde el docente trabaja y desarrolla sus funciones pedagógicas (Soriano y Peñalva, 2011).

Igualmente, nos preocupa que la actual crisis económica y de valores morales esté restando fuerza al discurso y práctica de la interculturalidad, y, por tanto, a las prácticas de inclusión educativa en la escuela. Los recortes y la mercantilización del derecho a la educación que estamos viviendo en estos años en España y en algunos países de nuestro entorno europeo están deteriorando el clima de trabajo en muchos centros escolares. Los programas educativos interculturales y la atención a la diversidad en general están en un momento delicado en relación a su sostenibilidad y futuro. Por todo ello, se nos antoja más que necesario el fortalecer las redes sociales y de apoyo comunitario entre profesorado y familias en todas aquellas escuelas que quieren ser protagonistas de su entorno sociocultural. No se puede mantener el contexto escolar cerrado e inmóvil, enrocado en sí mismo.

De los docentes, del alumnado, del entorno social y de las familias depende que las escuelas sean espacios de vida y de aprendizaje intercultural imbricados en contextos sociales complejos y dinámicos. Lo que estamos subrayando es el papel sistémico y ecológico de la escuela, como factor interdependiente que ayude a todos a conseguir una sociedad y, por tanto, una vida más digna, más justa, más fructífera y enriquecedora para todos sin ningún tipo de exclusión.

7

Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER

Teresa Aguado y Belén Ballesteros

Empezamos con una afirmación un tanto desafiante: la escuela intercultural no puede investigarse. Es decir, el título de este capítulo es una falsedad ya que la escuela intercultural no existe como tal. No deberíamos utilizar intercultural como adjetivo para calificar la escuela, ni tampoco a los profesores, los recursos, el curriculum, etc., porque lo intercultural es un enfoque teórico desde el que comprender la diversidad humana. Es una mirada hacia y esta mirada es la que hace al objeto. Nuestro objeto de estudio es la escuela desde una perspectiva intercultural, la cual nos señala un camino al identificar las preguntas que nos planteamos y los métodos que utilizamos para responderlas.

No obstante, recurrimos a esta denominación habitualmente utilizada porque pensamos nos ayuda a que sea reconocible nuestro campo de estudio. En los siguientes apartados esperamos explicar este argumento y también dar cuenta de las experiencias y resultados de lo realizado por el Grupo INTER desde una perspectiva intercultural.

¿POR QUÉ NOS INTERESA INVESTIGAR SOBRE ESTOS TEMAS?

La educación intercultural ha sido una denominación utilizada en la Unión Europea a través de sus recomendaciones, promoviendo investigación y cooperación en torno a ella. La educación intercultural ha aparecido frecuentemente en artículos académicos recientes

sobre educación en la sociedad contemporánea. No es difícil encontrarla también mencionada en regulaciones y textos sobre política educativa; y los medios de comunicación la utilizan con frecuencia. Esta rápida y extensa difusión del término ha tenido un efecto negativo: la confusión. Parece ser utilizado como un término mágico, cuyo mero uso invoca modernidad educativa. No obstante, a menudo, tras el uso del término, encontramos propuestas que ilustran modelos ya conocidos como son la educación compensatoria, los programas especiales para necesidades específicas, la educación para minorías, para inmigrantes, las celebraciones de fiestas y tradiciones como actividad extraescolar, etc.

El discurso académico y político sobre educación intercultural ha estado en manos de no especialistas y de los medios de comunicación. La consecuencia de esta situación es doble: el foco de estudio se ha situado en temas no relevantes para la teoría y la práctica escolar; el debate acerca de los principios, asunciones y objetivos de la educación se ha diluido y no ha llegado a permear las prácticas educativas. En el contexto académico, no ha estado ajeno a estas circunstancias y, en consecuencia, hemos asistido al impulso de una investigación basada en la identificación de grupos supuestamente culturales, de los que se han obtenido datos, opiniones… o valoraciones de los efectos de medidas educativas específicas, basadas en la pedagogía de la diferencia.

La investigación muestra que, aunque estas medidas puedan tener ciertos efectos positivos, su utilización está llevando a un aumento progresivo sin que vaya acompañado de una reducción del nivel del fracaso escolar; más bien al contrario: su uso refuerza la idea de que es el alumnado (individual y colectivamente) el responsable de su fracaso y de que solo fuera de los espacios ordinarios y con programas excepcionales es posible atender sus necesidades (Escudero y Martínez, 2012).

Nuestro recorrido en investigación intercultural nos ha ido posicionando en defensa de la idea de lo diverso como condición humana. La diversidad que analizamos es siempre cultural ya que alude a lo que transmitimos y construimos en nuestros intercambios e interacciones, los cuales nos permiten compartir, discutir y reelaborar los significados de las cosas que nos pasan, de lo que decimos, pensamos y sentimos. La diversidad se manifiesta cuando interactuamos unos con otros y se evidencian las distintas maneras de entender lo que sucede, de comprender las palabras y acciones del otro, de dar sentido a lo que pasa.

La diversidad no tiene que ver con que en un aula haya o no inmigrantes, hablantes de lenguas distintas, personas con necesidades especiales, chicas y chicos, pobres y ricos; estas categorías no dicen nada de las personas en sí mismas. La diversidad cultural tiene

que ver con reconocernos cada uno personas distintas que entran en relación con otros y somos al tiempo nosotros mismos y nosotros con los otros. Frente a esto, encontramos que es frecuente asociar los temas de diversidad cultural con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Ponemos énfasis en alejarnos de esta mirada adoptando un enfoque intercultural al analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y comunidades (Grupo INTER, 2010; Abdallah-Pretceille, 2006).

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones escolares en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hacen hacer y decir unas cosas y no otras, nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2006). Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles.

La escuela parece incapaz de despegarse de las exigencias de la cotidianeidad, sin que deje espacio para una reflexión en torno a su sentido social. En nuestra opinión, la escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. La obligatoriedad de la enseñanza se deriva de esta creencia, la de que la escuela sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos.

Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad de los estudiantes. Si todos están obligados a asistir a la escuela, esta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria contribuye a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, la etnia, la clase social, la edad, el género, etc. variables que han pretendido modular la atribución del éxito o fracaso escolar.

Numerosas investigaciones posteriores al informe Coleman dan cuenta de la estrecha relación entre resultados escolares y el tipo de familia del que procede el alumnado (Membrive, 2011). Se dice, como recoge Fernández Enguita (2012), que tiene menos oportunidades de éxito educativo quien es pobre, mujer, inmigrante, minoría o rural. Considerar que este hecho es determinante en la explicación del éxito o fracaso escolar,

nos lleva a concebir la educación como tautología; la escuela sería, desde esta perspectiva un lugar que reproduce la desigualdad de condiciones y resultados, negándose a ella misma su papel incuestionable como espacio para la transformación social.

La escuela, como todo ámbito educativo, es un espacio de construcción y transmisión cultural, un lugar de intercambios, conflictos y comunicación entre personas que reconocen la diversidad humana con la mirada puesta en el logro de objetivos valiosos para todos los estudiantes. Sin embargo, sospechamos que tal reconocimiento de la diversidad no suele darse en las escuelas que conocemos. Por el contrario, se parte de reconocer diferencias, de etiquetarlas, de "mapearlas" y generar expectativas en función de las mismas. Numerosos estudios dan cuenta de esta segmentación de alumnado en la escuela, en función de aspectos como la clase social de origen, el género, la etnia o la estabilidad o inestabilidad familiar (Martínez-Novillo, 2012).

Desde este reconocimiento hemos planteado nuestra investigación y éstas son las cuestiones que nos hemos marcado.

QUÉ PLANTEÁBAMOS CONOCER EN NUESTRAS INVESTIGACIONES Y CÓMO ESTUDIARLO

En nuestra trayectoria de investigación como Grupo Inter una buena parte del trabajo se ha enfocado hacia el análisis y reflexión sobre la articulación entre diversidad cultural e igualdad en educación. Nos preocupa conocer cómo es entendida y reconocida esa diversidad en el aula y de qué manera modula la práctica docente e incide en lo que allí ocurre con el propósito de contribuir a la mejora de la escuela mediante el estudio de relaciones entre la diversidad cultural y los logros escolares, entendiendo la mejora como un avance en la consecución de la igualdad de oportunidades. A través de tres proyectos a nivel nacional y otro europeo hemos planteado distintos interrogantes relacionados con esta cuestión.

En el primero de ellos, *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales,* propusimos la observación y análisis de las actuaciones educativas en escuelas multiculturales. Esto exigió un primera fase de revisión y elaboración de instrumentos adecuados a los objetivos de la investigación, accesibilidad a los escenarios, disponibilidad de los participantes y recursos humanos / materiales disponibles. El

posterior trabajo de campo aportó una información extensa a partir de la cual analizamos las actuaciones educativas desarrolladas en estos escolares, valorando su grado de ajuste al modelo intercultural y la efectividad de las mismas. Este proyecto parte por tanto de un posicionamiento muy estructurado en cuanto qué es y qué no es una buena práctica educativa desde el punto de vista intercultural. La mirada cualitativa se proponía como complemento, tímido, al plan de trabajo.

La elaboración de las escalas de observación y protocolos de entrevista apuntaron numerosos elementos que debían estar presente en la caracterización de las actuaciones educativas. La extensión del trabajo, desarrollado con 237 alumnos, 155 profesores, 133 centros, permitió establecer un diagnóstico amplio del estado de la práctica escolar analizada desde una perspectiva intercultural.

En el segundo proyecto que planteamos, *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas,* pretendíamos responder a las cuestiones de la investigación referidas dos cuestiones: qué es lo que sucede realmente en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes; si lo que allí sucede es lo que esperamos y si responde a lo que sus propios actores dicen que sucede. Y en segundo lugar si lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes nos permite comprender los resultados de estos; si los resultados están relacionados con el reconocimiento de su diversidad.

Para analizar estas cuestiones se ha establecido un plan de trabajo que combina enfoques y técnicas. El estudio, dadas las cuestiones de investigación planteadas, es al mismo tiempo descriptivo e interpretativo. Se parte de categorías de interés preestablecidas, surgidas ya en el trabajo anterior pero revisadas nuevamente a la luz de la experiencia previa.

Los escenarios en los que se realizó la investigación son 37 centros escolares y 54 aulas, con 75 profesores y profesoras y 9 miembros de equipos directivos. Los datos de escalas y entrevistas fueron analizados sistemáticamente, tratando de llegar a conclusiones aplicables a la situación estudiada y extrapolables, posteriormente, a otros contextos similares.

Aun con este planteamiento y amplitud del trabajo, la perspectiva cualitativa en la producción y análisis de información fue adquiriendo mayor relevancia. La preocupación por conocer desde dentro y captar detalles, singularidades, experiencias…, empezaba a desplazar otros intentos de investigación con intención más generalizable.

El tercer proyecto *Diversidad cultural y eficacia de la escuela: un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria,* se planteó desde la necesidad de cuestionar lo que entendíamos por buenas prácticas escolares y logros educativos de los estudiantes. El uso de la técnica Delphi sirvió para formalizar un debate en torno a prácticas y logros, orientado a alcanzar un consenso en la comunidad educativa participante. Al mismo tiempo, abrió nuevas perspectivas para pensar y valorar las prácticas escolares y los resultados.

En una segunda fase de esta investigación abordamos el trabajo de campo a través de la metodología del estudio de casos. La idea de la necesidad de comprender las prácticas dentro de su contexto de referencia nos pareció clave en el estudio de la relación entre diversidad y escuela. A partir de esta revisión inicial, se identifican y ejemplifican aquellas prácticas escolares que se muestran eficaces en el logro de buenos resultados educativos en los estudiantes más allá de cuál sea su marco cultural de referencia.

Considerando los tres proyectos conjuntamente podemos ver un recorrido tanto en el plano conceptual como metodológico. Desde un principio hemos planteado abordar el análisis a partir de las interacciones desde las tres perspectivas señaladas: diversidad-prácticas-logros.

El modo en que hemos propuesto pensar y observar sobre ellas desvela las múltiples capas de cada una. Conceptualizar la *diversidad*, la *práctica escolar* o los *logros* nos lleva a visiones amplias en las que interactúan múltiples elementos que han de ser observados, analizados, puestos en relación unos con otros, para dibujar la red de sentidos que permite comprender la realidad escolar. El transcurso de las investigaciones ha ido progresivamente ampliando la forma en que entendemos cada uno de estos conceptos. Veámoslo en cada uno de los casos:

La diversidad

La *diversidad* ha sido definida desde un inicio como la característica de lo humano. Partimos por tanto de una premisa básica y es el reconocimiento de la diversidad humana como norma, en contraste con otras visiones que asocian diversidad a déficit, justificando en tales casos unos modelos educativos que tratan, en todo caso, de nivelar, compensar diferencias. Nuestra mirada en torno a la diversidad engloba aspectos de diferente índole: los alumnos son diversos en cuanto a sus capacidades, estilos de aprendizaje, medio sociocultural, modelos familiares, género, edad… más allá de la simple adscripción a grupos étnicos, nacionales, o grupos minoritarios que parecen jugar un papel

determinístico a la hora de diseñar y organizar la actuación escolar. Desde nuestro enfoque, juega un papel esencial el conocimiento de algunas variables que la investigación ha revelado como evidentes en la reflexión en torno a la diversidad: las expectativas educativas de la familia (Berliner, 1984; Nieto, 1992), la participación de los padres (Levine y Lezotte, 1996), el acceso a los recursos socioeducativos (Lynch, Modgil y Modgil, 1992), y el conocimiento de la lengua escolar (Bartolomé, 1996).

Como indicamos anteriormente, en nuestro primer proyecto apostamos por una observación estructurada de todos estos aspectos, mediante escalas de estimación que iban acompañadas de espacios para registros de aquellos ejemplos que pudieran evidenciar esa valoración que dábamos en la escala.

La necesidad de movernos en el enfoque cualitativo ha ido creciendo a medida que avanzábamos en los sucesivos proyectos. Esto explica un cambio a la hora de abordar el concepto de diversidad, por el cual pasamos de lo que podríamos llamar "perspectiva amplia", indicada anteriormente, a una perspectiva abierta en la cual simplemente hemos preguntado a nuestros informantes: ¿Cómo describirías tu alumnado? Esta cuestión, introducida en los proyectos más recientes permite aproximarnos al modo particular en que cada profesor, cada director de centro, cada alumno, cada familia, habla sobre los significados de la diversidad:

> *La diversidad implica complejidad; su reconocimiento exige flexibilidad (de fórmulas, de ritmos, de agrupamientos, de evaluación) y cooperación (entre todos los que forman parte de la escuela, especialmente entre estudiantes, profesores y familias (Ballesteros y Gil Jaurena, 2012:239).*

> *El respeto al ritmo de cada niño era una premisa fundamental. Quizás por ello no había alumnado con grandes dificultades. A mayores dificultades, más creatividad en las medidas a adoptar (Alonso y Alcázar, 2012:53).*

> *(La directora) reconoce diferencias económicas y diferencias sociales, pero no asocia de partida que un determinado estatus vaya a llevar a conseguir mejores o peores resultados u originar algún tipo de conflicto. Lo que sí tiene claro es que el colegio es un entorno de aprendizaje y que en determinados casos los niños tienen en él su única oportunidad de ver una realidad distinta a la que les rodea en sus barrios (Ballesteros, 2012:134).*

La práctica escolar

Por su parte, la *práctica escolar* queda recogida en nuestros estudios a partir de una observación exhaustiva que concierne aspectos de centro y de aula: las actividades y estrategias metodológicas, el uso y selección de materiales, la organización del espacio y tiempo, los criterios y técnicas de evaluación, la vinculación de la escuela con la comunidad, el clima educativo, el estilo de enseñanza del profesor, las relaciones escuela-familia…, son dimensiones que tratamos de analizar (Aguado, 1997 y 2010). Aunque la propia idea de escala de observación nos remite a un tipo de registro predefinido, orientado a recabar una información cuantitativa de cada uno de los aspectos observados, siempre hemos creído necesario complementarla con ejemplos que procuraran contextualizar y dotar de sentido a las meras valoraciones escalares.

En la misma lógica que seguimos al abordar la perspectiva de la diversidad, hemos querido nuevamente ampliar las miras en torno a lo que se supone que es una buena práctica educativa. Nos preocupa incluir nuevas formas de contemplar y analizar las prácticas, identificar otros matices que son apreciados por los propios agentes que las desarrollan. Para ello, hemos formulado a través de los paneles Delphi esta pregunta a la comunidad educativa: ¿Qué define una buena práctica educativa? Las respuestas recogidas (García-Cano, Osuna, Suárez, Pozo y Ballesteros, 2012), sugieren:

> *La necesidad de hacer referencia «al contexto», es decir, hay que adecuar el centro al alumnado que se tiene, a las familias; esto incluye la autonomía del centro de cara a las instituciones y también del profesorado para que pueda adecuar el currículum según crea.*
>
> *La equidad, la igualdad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas. En consecuencia, esta práctica deberá generar resultados positivos en el alumnado.*
>
> *En cuanto al proyecto educativo y los objetivos, se aprecia el «gusto» por trabajar con criterios establecidos con autonomía o libertad, pero de acuerdo a unos objetivos y a un proyecto educativo común, lo que a su vez implica coordinación, comunicación…*
>
> *El «trabajo en equipo» hace referencia a la necesidad de más comunicación, colaboración, coordinación e implicación. Dentro de*

todo, lo que más se acusa es la necesidad de coordinar entre el equipo docente qué hacer y cómo hacerlo. La actitud es también clave. Y dentro de esta categoría destaca la que hace referencia a la motivación, a los incentivos y al compromiso. Reflexionar sobre la práctica (aunque la «práctica educativa» está relacionada con la actitud) también es algo que se ha repetido mucho. La necesidad de pensar y repensar sobre la práctica cotidiana.

Como factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas, las opiniones de la comunidad educativa señalan:

Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades. Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo. La participación del centro en proyectos de innovación y mejora. La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo (...) La coordinación entre profesorado de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo).

Analizada la misma cuestión desde el sentido opuesto, es decir, viendo dónde están las principales dificultades y obstáculos que interfieren en el desempeño de las buenas prácticas, las respuestas apuntan los siguientes factores:

La desconfianza y la competitividad en la carrera docente; la tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo"; una ratio profesor/alumno elevada; la desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera; el enfoque de la diversidad como problema o déficit".

Los logros

Por último, el concepto de *logros* también ha seguido esta misma evolución que en los casos anteriores: desde un planteamiento más organizado, que antepone qué es logro y qué no, a una postura receptiva con las opiniones y visiones de la comunidad educativa.

Así, en un primer momento, los proyectos iniciales hablaron de logros haciendo referencia a dos aspectos concretos: un clásico en la investigación sobre logros escolares, que es el rendimiento, entendido como resultados académicos (calificación global y por áreas) y un segundo aspecto más ligado al propio binomio de educación-diversidad: la competencia intercultural.

Por la novedad de la propuesta merece ser explicada con mayor detalle lo que hemos llamado competencia intercultural. Según Ramsey, Battle Bold, Williams (1989) y Walking (1990), esta competencia intercultural hace referencia a la habilidad comunicativa verbal y no verbal que muestran profesores y alumnos en sus interacciones, permitiéndoles el manejo de tensiones en situaciones ambiguas; asimismo, la competencia intercultural implica la capacidad de reflexión sobre la propia cultura, reconociendo su influencia en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Los proyectos que se sucedieron consecutivamente volvieron a abrir nuevas perspectivas en la reflexión sobre logros educativos. Las respuestas obtenidas de la comunidad ampliaron el alcance de los logros, dejando de ser considerados como un resultado que deba ser obtenido meramente por alumnos sino que debe permear a todos los implicados en la educación escolar: profesores, centros y entorno comunitario.

Por otra parte, la reconsideración del carácter obligatorio de la enseñanza lleva a establecer una conexión necesaria con el éxito escolar para todos, como así se recoge nuevamente en las respuestas obtenidas en el proceso Dephi:

> *Al hablar de fracaso escolar como algo sin sentido me refiero a cuando el fracaso escolar se entiende como fracaso del estudiante. Considero que sí hay fracaso escolar, entendido como fracaso de la escuela, con algunos estudiantes. Es fundamental que se hable de logros de la enseñanza, es decir, valorar en qué medida y forma la enseñanza permite comprender, modular (...), los logros que se alcanzan (o no), pero que se consideran valiosos en educación obligatoria.*

Es evidente que la propia evolución que experimentamos al definir y concretar nuestras tres perspectivas de análisis, va emparejada a un profundo cambio a la hora de abordar los objetivos de nuestras investigaciones. La necesidad de adoptar un enfoque comprensivo en la conceptualización de términos ha ido acompañada de una sensibilidad hacia la complejidad de la vida humana, que justifica cambios metodológicos en el planteamiento de nuestros trabajos. Más que analizar lo que sucede, lo que vemos, nos

interesa comprender experiencias y el sentido que le dan las personas que allí están: familias, estudiantes, profesores.

El cuestionamiento de la realidad como algo ajeno a la propia subjetividad de los actores implicados, nos lleva a abandonar progresivamente las investigaciones orientadas a la explicación y modelización de los fenómenos y nos acerca, tal vez con timidez a principio, al interés por abordarlos desde la propia perspectiva de los protagonistas. El contexto actúa como escenario que dota de sentido lo que allí ocurre. La preocupación por la transferencia cede paso al interés por el estudio de la singularidad de los casos, siendo esta la opción metodológica mantenida en los últimos estudios.

Queremos mencionar un último proyecto: Se trata de *A practical Guide to implement Intercultural Education at School,* (Grupo INTER, 2006), planteado dentro del programa Sócrates Comenius. Con él quisimos avanzar hacia la formación de profesores desde una perspectiva intercultural, tomando en consideración las aportaciones acumuladas en nuestra trayectoria de investigación. Este proyecto estuvo orientado a la reflexión y elaboración de materiales para la formación del profesorado desde un enfoque intercultural. Ante la cuestión sobre cómo abordar el enfoque intercultural en la formación de los profesores, propusimos las siguientes premisas básicas: a) considerar la formación desde una perspectiva intercultural antes que formación en educación intercultural; b) proponer la formación en conceptos y reflexión crítica antes que en estrategias y técnicas; c) promover la formación en redes y centros escolares antes que en grupos o individual.

LA INTERACCIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS: LO QUE APRENDEMOS, LO QUE APORTAMOS

La evidencia aportada por la investigación muestra que el enfoque intercultural no está permeando los procesos educativos, especialmente, pero no sólo, en el contexto educativo. Hemos confirmado nuestra asunción previa en torno a los modelos desde los que la escuela aborda la diversidad cultural de sus estudiantes y al mismo tiempo hemos reconocido la complejidad de lo que llamamos "lo que sucede en las escuelas". Hemos aprendido a elaborar o buscar todos los apoyos necesarios para comprender dicha complejidad y describirla: colaboración con maestros y profesores, responsables educativos; guías y procedimientos de observación; combinación de fórmulas para describir las prácticas (narraciones, entrevistas, etnografías, mapas, videos, etc.). Se nos ha hecho evidente el poder del profesor, como profesional que trabaja con otros, a la

hora de aplicar un enfoque u otro, priorizar unos objetivos u otros mediante las actividades que promueve, la forma en quemotiva, los criterios de evaluaciónqueutiliza.

Algunas de nosotras procedemos de formación disciplinar en la que el prestigio de una investigación se asocia con el nivel de abstracción de los modelos utilizados y el refinamiento matemático de los mismos. Nuestra experiencia nos indica que desde esas posiciones raras veces se plantean cuestiones fundamentales para la educación. Antes bien, se tiende a aplicar esos modelos abstractos (estadísticos o no) para explicar el mundo real en lugar de averiguar qué sucede en el mundo real para comprenderlo y, en su caso, actuar en él (Daly y Cobb 1993).

Por eso, nuestra prioridad de comprender y dar luz a lo que sucede en las escuelas, hemos optado por no reiterar estudios previos basados en cuestionarios o entrevistas y mirar la escuela desde dentro; compartiendo tiempos y espacios en las aulas, recreos, pasillos y salas de reuniones. Y éste ha sido el aprendizaje más importante: aprender a mirar la escuela en un intento de comprenderla. En nuestro trabajo hay mucho respeto y reconocimiento a lo que la escuela significa para los estudiantes, los profesores, las familias. Hemos aprendido a mirarnos nosotros mismos en el papel de profesores y la importancia de preguntarnos sobre nuestras propias creencias y teorías a la vez que tratábamos de comprender las de los otros.

Las conclusiones de la investigación muestran que los resultados de los estudiantes tienen que ver con las ideas que los profesores y educadores en general tienen acerca de la diversidad y el aprendizaje en la medida en que influyen sobre las expectativas que tienen en relación con sus estudiantes (sus familias y comunidades) e influyen las decisiones que adoptan acerca de la metodología, la motivación y la evaluación (Aguado, Gil Pascual, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez; 1999). Se han identificado algunas dimensiones críticas a la hora de analizar lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad de los estudiantes: las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los estilos motivacionales, los tipos de actividades, los recursos didácticos, los criterios y procedimientos de evaluación (Aguado, 2010; Ballesteros y Gil Jaurena, 2012).

Estudios recientes en los que hemos participado (Grupo INTER, 2010) describen lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y nos alertan acerca de cómo esto influye en las experiencias y en los resultados que los estudiantes alcanzan. Las escuelas discriminan a los estudiantes y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares.

De forma mayoritaria, los centros muestran una visión problematizada de la diversidad asociada a deficiencias que deben ser superadas o compensadas. Se definen categorías (edad, lengua, religión, género, inteligencia, nacionalidad, etc.) a priori y los estudiantes son adscritos a ellas. Se formulan expectativas acerca de los estudiantes por su identificación con un grupo u otro de los establecidos por estas categorías (p. e., si eres inmigrante, o no hablas la lengua oficial de la escuela, o has obtenido una baja puntuación en una prueba diagnóstica, se espera que no te vaya bien en la escuela). Y todos conocemos bien las consecuencias de esto o "el cumplimiento de la profecía". Estas prácticas son manifestaciones de creencias fatalistas derivadas del determinismo biológico y son incompatibles con la idea de educación que defendemos: todos somos capaces de aprender y de beneficiarnos de la experiencia escolar.

Esta visión problematizadora de la diversidad provoca, entre otras consecuencias, la aceptación de procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y rígidos. No se reconoce la diversidad de formas de aprender que tienen los estudiantes. Si enseñamos de determinada manera, somos buenos para los que aprenden de una determinada forma, pero con toda seguridad estamos dejando fuera a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. La evaluación de los estudiantes se basa en pruebas psicopedagógicas de diagnóstico y en pruebas escritas. De forma persistente se evalúa el dominio de la lengua ya que todo pasa por saber expresarse bien (preferentemente por escrito).

A partir de este análisis de la situación en los centros escolares (primaria y secundaria), nos proponemos aportar conocimiento que contribuya a que la educación obligatoria alcance sus objetivos con todos y no sólo con algunos. Entre otras asunciones, esto implica reconocer que la diversidad siempre está presente en todas las escuelas, pero no sabemos a priori cómo se va a manifestar. Cualquier grupo de estudiantes y profesores es diverso, también cuando todos tienen la misma nacionalidad, edad, género, lengua, religión, capacidad intelectual. En educación siempre que hablamos de diversidad humana estamos hablando de diversidad cultural. De ahí que adoptemos un enfoque intercultural como metáfora con la que comprender y mirar la diversidad humana en educación. Este enfoque es hermenéutica y práctica al mismo tiempo; implica comunicación e intercambio.

La única manera de conocernos y conocer a los estudiantes, los profesores, las comunidades, es favoreciendo las relaciones significativas y evitando realizar juicios de valor sobre los estudiantes, los profesores o las familias a partir de visiones estereotipadas de los mismos. El profesorado es decisivo a la hora de hacerlo posible ya que es quien convierte los enfoques, modelos, creencias y asunciones teóricas en prácticas reales.

Estos resultados aportan conocimiento acerca de lo que sucede en las escuelas más allá de retóricas e ideas preconcebidas. Aportan instrumentos derivados de una determinada teoría sobre la diversidad en educación, el enfoque intercultural, que nos permiten analizar, revisar y promover determinadas prácticas en la escuela. Aportamos ejemplos de prácticas desarrolladas en centros de primaria y secundaria que ilustran formas de aplicar dicho enfoque en las escuelas. Todas estas aportaciones son útiles fundamentalmente en la formación del profesorado y las hemos compartido con otros a través de la Guía INTER, al Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, impartido en la actualidad.

En este compartir con otros y transferir lo aprendido ha sido sumamente importante nuestra participación en proyectos europeos de cooperación internacional (Comenius), la colaboración con los CPR, la Sección de Educación de UGT nacional y nuestra actividad permanente como profesores de los Grados de Pedagogía y Educación Social.

Por la misma motivación La INTER Network se creó con la intención de disponer de un espacio donde instituciones dedicadas a la formación de profesores reflexionaran e hicieran propuestas sobre el enfoque intercultural en la escuela europea. Se elaboró un informe del consenso en torno a estas cuestiones y un directorio de recursos para utilizar en la formación inicial y en servicio. En este caso, hablar sobre el tema movilizó la toma de conciencia acerca de los enfoques que están permeando actualmente las decisiones sobre diversidad cultural en las escuelas europeas.

DILEMAS Y PERSPECTIVAS

Entre los dilemas está el que ya se planteaba al comienzo del capítulo: ¿es adecuado hablar de una escuela intercultural? La respuesta sería que no, que se trata de un uso abusivo del término intercultural. No obstante, recurrimos a él porque creemos que nos ayuda a compartir con otros una forma de entender la educación y de mirar la diversidad en la escuela. Lo intercultural como enfoque teórico que reconoce la diversidad como normalidad que se manifiesta en las interacciones humanas. Lo intercultural como hermenéutica que nos permite comprender lo que sucede desde unos determinados criterios de análisis. Lo intercultural como comunicación y como práctica escolar.

Además del abuso lingüístico que implica hablar de escuela intercultural, reconocemos un atrevimiento mayor derivado del hecho de preguntarnos ¿hasta qué punto la escuela resiste el análisis intercultural?, ¿de qué forma intercultural y escuela son términos

incompatibles? Como institución la escuela responde a un modelo jerárquico de funciones y papeles bien definidos, con una distribución de poder entre sus miembros. El enfoque intercultural reconoce la diversidad como normalidad y deslegitima la desigualdad en el reparto de poder en las decisiones que se adaptan; la negociación y la cooperación le son propias.

El dilema está planteado, pero no como un camino sin salida. La opción que proponemos es clara: aplicar el enfoque intercultural al analizar lo que sucede en las escuelas y tomar decisiones que las hagan más cooperativas, comunitarias y equitativas.

El desarrollo de nuestra línea de investigación nos ha llevado cada vez más de cerca a compartir escenarios y a relacionarnos con más proximidad con los actores implicados. Desde esta posición que intenta ser más cercana se vivencian dilemas complejos a la hora de conjugar la difícil relación entre el propósito de la investigación, el interés de los investigadores y el papel activo de los participantes.

Leemos un fragmento del cuaderno de campo de un miembro de nuestro grupo de investigación (Alonso y Alcázar, 2011:70), refiriéndose al transcurso de una entrevista con un profesor. Escribe la investigadora:

> *Terminamos esta larga conversación discutiendo sobre las fórmulas que utilizamos para atender a la diversidad. Yo soy muy crítica con esta manera de compensar carencias que saca por sistema a los alumnos del aula. Antonio me dice que rizo el rizo. Valora lo que hacemos, quizás no sea la mejor opción y hay que seguir avanzando sobre ello (...).*

La pregunta de por qué no es la mejor opción sugiere revisar el modo en que planteamos nuestros estudios, haciendo una valoración crítica que permita sistematizar nuestros aprendizajes, dificultades y retos.

Desde esta perspectiva, reconsideramos el objetivo que aspiramos conseguir con nuestro trabajo, ya apuntado anteriormente: contribuir a la mejora de la escuela mediante el estudio de relaciones entre la diversidad cultural y los logros escolares, entendiendo la mejora como un avance en la consecución de la igualdad de oportunidades.

Honestamente, podemos contribuir a avivar a la reflexión sobre la propia idea de educación, por qué y para qué, qué implica, etc. Nuestra experiencia con grupos de profesores, alumnos, padres, entre otros, nos deja oír en algunos casos esa utilidad y beneficio que encuentran con su participación en los proyectos. La inercia y el ingente trabajo en los centros escolares van desdibujando en los docentes la propia capacidad

reflexiva en torno a la práctica escolar y sus implicaciones. Tal vez, nuestra presencia en los centros, el planteamiento de nuestras preguntas, nuestra observación, les invita a replantearse el sentido de lo que hacen. Muchas veces, encontrando así una legitimación de su propia práctica.

Es positivo este efecto y así lo valoran y lo valoramos. Esa es nuestra contribución a la mejora de la escuela. Parcial y siempre en proceso de construcción. Sin duda interviene también la ambición del planteamiento, la utopía de alcanzar la pretendida igualdad de resultados. En esto creo, nuestra propia reflexión como docentes (Alonso y Alcázar, 2011:70) nos lleva a formularnos la siguiente pregunta y respuesta: ¿Conseguimos que aprendan todos? Yo creo que no, o al menos, no sabemos hacerlo con todos igual de bien. Digamos que con unos se nos da mejor que con otros.

Por otra parte, el análisis de nuestro trabajo habla de distancia de intereses y posibilidades en el propio planteamiento de las investigaciones los centros escolares. Las propias características de las convocatorias de investigación nacional (I+D, I+D+i…) exigen en sus base la pertenencia al colectivo de investigadores vinculados a la Universidad o Centro de Investigación, anulando a profesores de escuelas, institutos, asesores…, la opción de integrar el equipo que elabora y desarrolla el proyecto.

Existe por tanto una barrera visible entre quienes están como equipo de investigación, planteando, debatiendo, proponiendo enfoques, objetivos y plan de actuación, y quienes se quedan fuera de este juego dialógico. El rol de la escuela pasa a ser el de un participante que se incorpora de forma tardía, sin que sus inquietudes hayan tenido un papel activo en el diseño de la investigación. La cuestión de la confianza en la investigación por parte de la escuela y de la comunidad educativa se ve atravesada así por de interrogantes difíciles.

En nuestra opinión, esto es así tanto por no estar juntos investigadores y profes en los mismos espacios formativos y de trabajo como por esa “abstracción disciplinaria” comentada al inicio del capítulo. Es raro que las preguntas que se hace el investigador interesen al maestro pues se hacen desde requisitos disciplinares y no desde la realidad misma de lo que sucede en las escuelas cada día.

Por su parte, la voz de los estudiantes, siempre presente en nuestros proyectos acusa en mayor medida esta posibilidad de ser parte y tomar parte en el desarrollo de la investigación. Reconocemos nuestra dificultad a la hora de incorporar la palabra de los niños, sobre todos en edades más tempranas; utilizamos un lenguaje no común desde donde es difícil comprender los significados y matices que pudieran dar cuenta de la experiencia escolar de los estudiantes.

Urge por tanto promover el enfoque participativo como forma de investigación y acción que rompe la relación vertical entre lo que se plantea y quiénes lo plantean y, en otro lado del continuo, los intereses y participación de la comunicad educativa a quien, aparentemente, se destina la investigación. Nuestro reto actual consiste en formar parte de una la reflexión y acción colectiva en torno a la educación en las próxima década, a través de la constitución de un grupo plural en el que tengan cabida personas del mundo académico (profesores, estudiantes), del empresarial (editoriales, empresas de comunicación), político (sindicatos, administración educativa), agencias (nacionales o internacionales)...

8

La formación inicial del profesorado en interculturalidad

Encarna Soriano y Alicia Peñalva

¿En qué medida la formación inicial de los futuros profesores y profesoras les capacita para aprender y enseñar competencias interculturales? Palomero (2006) señala que la interculturalidad es uno de los retos más importantes a los que los profesores del siglo XXI deben dar respuesta. Cree que es necesario reivindicar el papel fundamental en la formación inicial de estos futuros profesionales. Sin embargo, el autor constata que en estos procesos de formación inicial en realidad se da un trato insuficiente a todos aquellos aspectos que se derivan de la interculturalidad. En la misma línea se manifiesta el estudio de Peñalva y Soriano (2010), en el que se concluye que la interculturalidad no tiene suficiente relevancia en la formación inicial de los futuros profesores y profesoras. Las autoras añaden en un estudio posterior que, la inclusión de la interculturalidad como contenido formativo en los planes de estudio de los futuros docentes, se realiza principalmente a nivel de optatividad (Soriano y Peñalva, 2011). Una realidad que también dejan de manifiesto Santos-Rego, Lorenzo y Priegue (2013).

En conclusión, tal y como indica Leiva (2012), la formación del profesorado en materia de interculturalidad queda fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica de los docentes (tanto en la formación inicial como en la permanente). Todo ello a pesar de que la formación del profesorado es la clave de todo proceso educativo tal y como señalan Martínez y Zurita (2011).

En el estudio de Palomero (2006) el autor confirma que la Universidad Española sigue formando a los futuros maestros y maestras en la cultura de la homogeneidad, a pesar de que estamos en una sociedad cada vez más heterogénea, compleja y plural. En este sentido Escarbajal Frutos (2011) sostiene que apostar por la formación del profesorado

en interculturalidad y en comunicación intercultural, puede ser una buena alternativa a los modelos formativos monoculturales. El profesorado necesita de una formación específica en interculturalidad para poder responder con calidad a la situación de diversidad cultural que se plantea en las aulas y en la sociedad (García-Correa, Escarbajal Frutos e Izquierdo, 2011). En este sentido Calatayud (2006) afirma además que el profesorado se muestra concienciado de que la sociedad multicultural marca nuevos desafíos a los que ni él, ni la escuela, son ajenos.

La realidad que muestra Calatayud (2006) es que el profesorado manifiesta preocupación por formarse en educación intercultural y cree que son las Administraciones Educativas las que deben diseñar planes de formación del profesorado para una educación intercultural. A nivel universitario, en el plano estricto de la formación inicial de maestros y maestras, la formación inicial actual de los futuros maestros y maestras se pone en marcha en nuestro país a través de tres procesos: la promoción de la Dimensión Europea de la Educación superior, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en tercer lugar la articulación de planes de estudio basados en el desarrollo de competencias referidas a conocimientos (saber), destrezas (saber hacer), actitudes personales (saber ser), y actitudes sociales (saber convivir).

La importancia de la interculturalidad, y por extensión de las competencias interculturales, queda definida en el propio proceso de Convergencia Europea. En él se propone como objetivo básico que las instituciones universitarias se hagan conscientes de su papel fundamental en el desarrollo de la identidad europea de todos los ciudadanos y ciudadanas (Peñalva y Soriano, 2010, Peñalva, 2009). El proceso de Convergencia Europea es el que ha marcado la implantación de las actuales titulaciones universitarias de Grado, de acuerdo a las directrices señaladas por el EEES. De ellas se desprende la conveniencia de que la temática intercultural forme parte efectiva de la formación inicial de los futuros profesores y profesoras. Es la interculturalidad la que va a contribuir al desarrollo y promoción real de una Dimensión Europea de la Educación, que consolide un espíritu de ciudadanía europea intercultural (Soriano y Peñalva, 2011; Peñalva, 2009).

LA INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Según Rodríguez (2005) y Fidalgo y García (2007) los factores que pueden explicar la profunda reforma educativa universitaria propugnada en Europa a partir del proceso de

Convergencia Europea en la enseñanza superior son varios. Entre ellos se encuentran principalmente: los grandes cambios socioculturales que, ligados a la sociedad del conocimiento, se han producido durante los últimos años; las demandas subyacentes a ellos; y las propias circunstancias socio-políticas y económicas del entorno europeo. La realidad es que este proceso de convergencia europea a nivel de educación superior, iniciado en 1998 con la Declaración de la Sorbona, busca armonizar los sistemas educativos de educación superior en base a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Valle, 2005). Esto ha implicado cambios sustanciales en los contenidos formativos de las antiguas titulaciones, para su transformación en los actuales Grados formativos. Son cambios que han buscado, entre otros importantes objetivos, la promoción de la Dimensión Europea de la Educación Superior como medio para consolidar el espíritu de ciudadanía europea. Y lo han hecho poniendo el énfasis de manera fundamental en el desarrollo curricular, basado en el desarrollo de competencias centradas en el sujeto: básicas, personales o profesionales, o centradas en las materias de estudio: genéricas y específicas de cada materia (Peñalva y López-Goñi, 2013 en prensa).

Así es como se recoge en la Declaración de Bolonia de 1999, a partir de la que se organizan los distintos objetivos del proceso de reforma conforme a principios y valores como: el respeto de la diversidad educativa y cultural de Europa, y la promoción de la calidad y excelencia como valores básicos de la educación europea. Respeto, calidad y excelencia que significan ir más allá del simple dominio de idiomas, y centrarse en la capacidad de cada persona para adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, y establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos (Fernández y Rodríguez, 2005).

Esto significa básicamente que la referencia a la Dimensión Europea de la Educación Superior no se centra sólo en fomentar la cooperación entre universidades europeas. Se refiere también a que los nuevos planes de estudio diseñados por cada universidad, incluyan elementos tales como el reflejo de las distintas realidades europeas, tanto culturales como identitarias. O lo que viene a ser igual, que las instituciones universitarias sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la identidad europea de ciudadanos y ciudadanas. Una identidad europea que se quiere fundamentar en torno a valores basados en la solidaridad, la comprensión de la diversidad de las culturas y el desarrollo de competencias profesionales (y personales). Para hacer frente a este cambio se planteó el actual modelo de universidad moderna, tanto en el plano educativo, como en el investigador, como en el de gestión y administración (Fidalgo y García, 2007).

En este contexto, se puede afirmar que la temática intercultural está por su propia naturaleza teórico-práctica, imbricada en este proceso de cambio que el EEES implica (Peñalva y Soriano, 2010). La razón es que la idea de ciudadanía europea que se promociona se desliga del concepto tradicional de nacionalidad, favoreciendo así la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual, y estimulando la idea de participación ciudadana desde principios de democracia y corresponsabilidad. Se trabaja con una idea de ciudadanía de tipo global, crítica, intercultural, activa y responsable (Intermón Oxfam, 2005). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se presenta en la educación superior universitaria como un factor más de calidad educativa, que implica la introducción de aspectos como "la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción, que debe hacerse a través del mutuo reconocimiento y de la posibilidad de dialogar democráticamente, distinguiendo y aceptando las diferencias (que sean respetables) como crecimiento y enriquecimiento mutuo" (Soriano, 2005: 11).

LA NECESIDAD DE FORMAR EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES A LOS FUTUROS DOCENTES

Jordán (2007) afirma que hay que insistir en la necesidad de una oportuna y profunda formación del profesorado para que pueda superar el mito pedagógico de la homogeneidad del alumnado. Así se hará posible que éste descubra el valor de la diversidad, desde análisis críticos, y a través de la propia experiencia práctica. Se puede decir que esto significaría posibilitar la formación del profesorado en competencias interculturales, definidas como: "aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Que permiten negociar, comunicarse, y trabajar en equipos interculturales (…). La competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar la realidad de la diversidad sobre unas bases sólidas y rigurosas" (Aguaded, 2006:1). Leiva (2011:53) por su parte indica que la competencia intercultural "se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural, como un valor educativo de primer orden en el quehacer pedagógico. Las actitudes (de apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, la empatía…) constituyen la base de la competencia intercultural del profesorado".

En esta línea argumental, y dentro de las nuevas necesidades y expectativas sociales que han contribuido al desarrollo del EEES no se puede obviar el papel de la interculturalidad como prescriptora de un tipo concreto de relación. La que debe darse

entre las múltiples culturas presentes en las sociedades multiculturales. Soriano (2005) considera como educación intercultural aquella que potencia un tipo de competencias en el alumnado, que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural. La autora afirma que la interculturalidad en el campo educativo se basa en enseñar y aprender "el 'vivir con' personas de diferentes etnias, razas y culturas, lo que implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo" (Soriano, 2005: 10). La autora sostiene que la escuela debe formar a los jóvenes en la pedagogía de la diversidad, prepararles para relacionarse en (y con) mundos diferentes del propio, participando de la igualdad de oportunidades y de capacidades. Resulta evidente tras los argumentos expuestos, que esta labor no le corresponde sólo a la escuela, sino también a la universidad, y a la educación en general.

García y Pérez (1997) señalan que tanto la formación inicial del profesorado como la continua deben ser una prioridad absoluta a la hora de capacitarlo para aplicación de directrices sobre diversidad cultural. A la hora de capacitarlo para el diseño y aplicación de procesos de educación intercultural. "A la formación pedagógica en profundidad se añade la necesidad de una formación más especializada en los ámbitos transversales y, específicamente, interculturales, tanto cuando esos profesores tengan que trabajar en clases pluriculturales como cuando no lo hagan directamente" (García y Pérez, 1997: 5). González (2008) indica por su parte que los docentes son el principal y más importante agente de cambio, por lo que en relación con el ámbito de la interculturalidad han de ser capaces de mostrar las otras culturas y sociedades con rigor, sensibilidad y respeto. Han de tener formación adecuada en el conocimiento de los fenómenos migratorios, de las culturas en que se encuentran, del marco teórico intercultural, de la diversidad cultural. Pero sobre todo, y como afirman García y Pérez (1997), no sólo se debe preparar a los centros y al profesorado para afrontar la eventual presencia de niños y niñas pertenecientes a minorías. De un modo especial hay que capacitarlos para vivir en la nueva sociedad intercultural, definida como aquella en que conviven diferentes culturas, desde las bases del conocimiento, reconocimiento y relación cultural, en una búsqueda de lo común, y sobre la base del enriquecimiento que aporta lo diferente (Casanova, 2005; Soriano y Peñalva, 2011).

EL PROFESORADO COMO FORMADOR DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Respecto al concepto de ciudadanía, resulta interesante entenderla como lo hace López (1997), desde las dimensiones real e imaginaria. La dimensión imaginaria es el reconocimiento que se da a los ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos, como individuos sociales que son. La dimensión real es la que se refiere a las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional que todos los ciudadanos tienen a la hora de ejercer sus derechos y deberes. La existencia de ambas dimensiones conduce a la necesidad de redefinir la ciudadanía hacia la "ciudadanía cultural" (Cortina, 2004 a y b). La autora la define como una cuarta generación de derechos ciudadanos, situados tras los derechos civiles, políticos y sociales. La ciudadanía cultural es aquella que se construye a partir de una sociedad multicultural, y con todos los conflictos que ésta incluye. Tiende hacia la consecución de una sociedad intercultural, en la que el conflicto se entiende como algo positivo. Una sociedad en la que la interculturalidad se entiende como un proceso de aprendizaje individual y colectivo sobre el ejercicio de la ciudadanía, en el que el valor principal y fundamental es el del reconocimiento del valor de la diversidad (Cortina, 2004 a; Soriano y Peñalva, 2011).

Abdallah-Pretceille (2001) afirma que la interculturalidad es una construcción susceptible de favorecer la comprensión de los problemas sociales y educativos, enlazándolos con la diversidad cultural. La interculturalidad es hoy en día la opción que promueve el contacto entre culturas, entre identidades culturales (Casanova, 2005: 25). Un contacto que debe fundamentarse además en principios de equidad más que de igualdad. A partir de un diálogo establecido desde marcos democráticos y desde concepciones culturales que reconocen al "otro cultural", a las "otras identidades" distintas de la mayoritaria (Peñalva y Zufiaurre, 2010). Cuando se aplica la cualidad de intercultural al ámbito de la educación, se entra de lleno en el campo específico de la educación intercultural, definida como la define Aguado (1991): tendencia reformadora que en la práctica educativa trata de responder, con carácter normativo, a la diversidad cultural de las sociedades actuales.

Con la educación intercultural se potencian las competencias en el alumnado que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en la sociedad multicultural (Soriano 2005). Según la autora toda formación que se quiera proporcionar a cualquier docente en temas de interculturalidad debería contemplar y cumplir las siguientes premisas: *abordar y trabajar contenidos teóricos propios* de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad (modelos educativos multiculturales e interculturales, diversidad cultural, currículum democrático, cultura, identidad cultural), *abordar y trabajar contenidos prácticos* derivados de las distintas situaciones de diversidad que se pueden ir registrando en las aulas.

La idea de una ciudadanía intercultural aporta básicamente la institucionalización de un elemento clave: la idea de la comunicación intercultural como un valor ciudadano que distingue a los miembros de una comunidad democrática y multicultural. Por este motivo definir la ciudadanía cultural como intercultural supone mucho más que reconocer unos derechos culturales a la ciudadanía. Implica reconocer la diversidad cultural, la dignidad de todos los miembros de las distintas culturas, y el valor de la comunicación intercultural como instrumento y medio de convivencia de las sociedades multiculturales. Si nos centramos en la afirmación de Soriano: "formar para la ciudadanía es un prioridad importante hoy en día y, además, ser ciudadano es bastante complejo. Requiere no sólo de habilidades, sino también conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. Uno no nace ciudadano, sino que se hace ciudadano. Y, para ello, tiene que aprender en la familia, en el barrio, en el grupo de iguales y en el centro educativo" (Soriano, 2006:120).

Desde la perspectiva intercultural se busca promocionar las diferencias culturales desde presupuestos democráticos y participativos, frente a la asimilación de las diversas culturas en un modelo cultural mayoritario. Se trata de enfocar el concepto de identidad como sentimiento de pertenencia necesario para generar una ciudadanía activa con igualdad de derechos y deberes. Una identidad que se debe entender como la suma de todas las pertenencias de cada persona, de todas sus identificaciones (Peñalva y Aguilar, 2011). Podemos concluir que la formación de los ciudadanos debe basarse hoy en día en la formación en una serie de competencias interculturales, que hacen que todos seamos responsables de nuestro propio aprendizaje y garantes del mismo. Pero con una premisa básica, que la sociedad en su conjunto también se convierta en responsable y garante del aprendizaje de cada ciudadano y ciudadana.

Esto nos lleva necesariamente a buscar caminos formativos con nuevos fundamentos, más abiertos e inclusivos (Leiva, 2012). Inclusivos porque dentro de la identidad de cada persona se define la cultura, pero no como un referente que excluye, sino como un elemento de integración de formas específicas de vida, de atributos que sitúan a los grupos sociales de manera diferencial frente a un modelo que no deja de ser monocultural (Escarbajal-Frutos, 2010). Inclusivos en el sentido que se deriva del propio concepto de inclusión definido por diferentes autores (Echeita, 2008), que nos habla básicamente de no exclusión y de participación.

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DE LOS FUTUROS DOCENTES

Durante todo el proceso de Convergencia Europea la educación universitaria en general se transformó en objeto de debate y reflexión, con el fin de lograr la concreción de nuevas prácticas educativas (Margalef y Alvarez, 2005). Según los autores esta mejora se debería poder objetivar a través de tres aspectos fundamentales: la adecuada formación pedagógica de todo el profesorado universitario, la puesta en marcha de una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, y la puesta en marcha de las transformaciones curriculares necesarias para la transición real de las antiguas titulaciones a los nuevos grados (Margalef y Alvarez, 2005). La interculturalidad cobró un papel primordial en la configuración de las nuevas enseñanzas de grado, puesto que éstas se plantearon, en última instancia, como las garantes de que la ciudadanía europea se formase de acuerdo a los ya mencionados objetivos del EEES. Por esto se entiende y defiende que la competencia intercultural debería abordarse como un conocimiento general básico (como una competencia básica), o cuando menos como un conocimiento transversal (o competencia transversal) en todas las titulaciones de Grado.

Pero se entiende que sobre todo debería abordarse como un conocimiento y competencia específica de los Grados de Magisterio, y de todas aquellas titulaciones relacionadas con la educación. Puesto que son las titulaciones que buscan capacitar a aquellos profesionales que se van a encontrar directamente comprometidos con la formación de la ciudadanía europea. Por ello tal y como sostienen distintos autores, la capacitación intercultural inicial del profesorado debe articularse: a través de la inclusión de los adecuados contenidos sobre interculturalidad en los planes de estudio; a través de la definición de las pertinentes competencias profesionales; y a través de la formación intercultural de carácter inclusivo (Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Peñalva, 2011; Leiva, 2012).

Para Leiva (2012) los aspectos que debe tener presente la formación inicial del profesorado, desde un modelo de formación intercultural basado en competencias, son: *una formación instrumental* (que les facilite una idea abierta y compleja de la interculturalidad), *una formación conceptual* (en torno al conocimiento propio de la interculturalidad, y las habilidades cognitivas y sociales que implica su desarrollo práctico), *una formación autorreflexiva* (con la diversidad cultural como eje definitorio y transversal del quehacer docente), *una formación crítico-situacional* (para la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones educativas interculturales), y *una formación técnico-pedagógica* (que permita una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrece la interculturalidad desde el punto de vista del curriculum). Nos permitimos añadir a todo ello la necesidad resaltada por el autor de que la formación intercultural del docente se vincule a una proyección pedagógica

comunitaria del centro (Leiva, 2012), dada la dimensión eminentemente comunitaria de la interculturalidad (Leiva y Escarbajal, 2011).

Además de estos aspectos, Leiva (2010, 2011, 2012) indica que en la formación intercultural del profesorado deberían plantearse las siguientes dimensiones formativas: *la cognitiva* (referida a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos), *la actitudinal* (referida a la receptividad que muestra el profesorado antes la diversidad cultural que representa la presencia de alumnado de origen inmigrante), *la ética* (referida a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad en el mundo y en la escuela), *la emocional* (que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales a través del reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales), *la procedimental y/o metodológica* (que es la que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de tipo práctico para llevar las principios de la educación intercultural a las aulas y escuelas), *la de mediación* (que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos).

El «Paradigma intercultural», como lo define Abdallah-Pretceille (2001:38) se caracteriza por unir la reflexión y la acción educativas sobre cómo renovar los currículums monoculturales, para poder atender a los distintos grupos culturales presentes en la escuela. Sostiene que una vez lograda la interacción cultural en la escuela, se logrará la posterior interacción cultural en la sociedad. El discurso intercultural surge a partir de un modo específico de indagación, no como un campo de aplicación en particular. Tiene en cuenta la dimensión cultural de los problemas que se plantean, y fundamenta un modelo de entendimiento y comprensión de las diferencias y la diversidad cultural, basado en posturas filosóficas, sociológicas, antropológicas, y de psicología social. Esto es lo que debe contemplar la formación en Educación Intercultural.

La autora indica que la formación educativa que se planifique deberá centrarse en el desarrollo de unas capacidades afectivas y de relaciones interpersonales, en la potenciación de los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad, de los valores multiculturales e interculturales, y de la capacidad de toma de decisiones. Se trataría básicamente de mediar en el *«desarrollo del conocimiento, la comprensión y la interacción intercultural del alumnado».* Este trabajo se debe desarrollar en cuatro bloques o áreas de desarrollo del conocimiento respecto a la diversidad y las culturas:

- Desarrollo de la *comprensión intercultural del alumnado*. Objetivo: que el alumno/a comprenda, razone e integre el sentido de las diferencias culturales, para poder vivirlas mejor y reaccionar positivamente ante ellas.

- Desarrollo de la *interacción cultural.* Objetivo: que el alumno/a pueda desarrollar una capacidad de respuesta positiva y no discriminatoria ante situaciones de convivencia cultural diversas, con todas sus implicaciones por cuanto a modos de vida y opciones de desarrollo.
- Desarrollo de la *perspectiva situacional.* Objetivo: movilizar estrategias para que el alumnado en individual, mediando la interacción del colectivo clase, pueda interpretar positivamente y con criterio claro, los hechos y las realidades cotidianas que se dan y pueden dar en los diferentes contextos culturales y sociales, para conocer sus causas, para entenderlas y para evitar prejuicios.
- Desarrollo de *comparativas culturales.* Objetivo: favorecer el desarrollo de una competencia cultural y comunicativa del alumnado en relación a estas temáticas, y garantizar que el alumnado pueda devenir capaz de promover situaciones positivas de intercambio y de interacción cultural (Abadallah-Pretceille, 2001).

Se trata de aprender a ser crítico con las informaciones generales, y las culturales en particular, que se transmiten sobre «los otros» diferentes. De aprender a entender y respetar otros modos de percibir la realidad, a valorar otras culturas e identidades culturales, a fomentar y promover el contacto entre ellas. Todos estos aspectos son los que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un plan de formación en el que se establezcan unas líneas pedagógicas, didácticas y curriculares básicas en relación a la interculturalidad (Peñalva, 2006; Peñalva, 2009; Peñalva y Aguilar, 2011). Todo ellos porque, como señala Aguado (2006), la educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos, así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, y el desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes.

Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Leiva, 2010). Este último aspecto será el que asegure la calidad de su actividad profesional (Aguado et al., 2008; Soriano, 2012), e incidirá positivamente en que se consiga el fin de la educación intercultural: lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, para que este clima de respeto y tolerancia se traslade a la sociedad en que vivimos. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural (Leiva, 2011), la escuela es la institución responsable de convertir a todas las personas de cada

generación en ciudadanos (Martínez y Zurita, 2011). Con esta finalidad se promueve la formación del maestro en la competencia intercultural, ya que como señala Soriano (2006) está formada a su vez por tres competencias ciudadanas (crítica, comunicativa y social y resolución de conflictos).

La competencia ciudadana crítica es la capacidad y actitud de la persona para cuestionarse la realidad que le rodea, para cuestionar las informaciones, explicaciones y valoraciones que recibe sobre dicha realidad. La competencia comunicativa y social se define como la capacidad de la persona para actuar en situaciones de comunicación que permite compartir informaciones con otros y expresar mensajes en un lenguaje preciso (Soriano, 2006). Para su puesta en marcha se precisa desarrollar una serie de actitudes como la escucha activa y la claridad, la responsabilidad democrática y la participación. Por último, la competencia ciudadana de resolución de conflictos es la capacidad para identificar y enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas en un contexto dado (Soriano, 2006). Es la capacidad que tienen las personas de identificar la información que reciben, y los conocimientos que adquieren, así como de aplicar las estrategias necesarias para regular el uso que hacen de ellos desde el marco de la convivencia.

La formación en interculturalidad resulta fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Por ello es imprescindible plantearse la necesidad de incluir por lo menos un seguimiento de la evolución de dichas competencias en los planes de Magisterio. También es posible que sea necesario incluirlas como materias de estudio específicas. De no hacerlo así, se corre el riesgo de no lograr competencias genéricas como la responsabilidad social, el compromiso ciudadano o la valoración y respeto por la diversidad. Tampoco se lograrían competencias específicas como el respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos, o la construcción participada de las reglas de convivencia democrática (Peñalva y López-Goñi, 2013).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELA INCLUSIVA

Vélaz de Medrano (2002) define el concepto de exclusión como el proceso de separación de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive. Un proceso que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte. La inclusión como propósito escolar alcanza por lo tanto a todos los alumnos, e implica no excluir a nadie de la formación a la que tiene derecho por razones de justicia y democracia (González,

2008). Los tipos de exclusión a los que hace frente la inclusión educativa están relacionados con la raza o la etnia, el género, la orientación sexual, la religión, la clase social y la capacidad de los alumnos (González, 2008; Escudero, 2005). Por esta razón la UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación.

La inclusión lucha por conseguir un sistema de educación para todos y todas, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación. Es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro individualizado. Su fin es que toda la ciudadanía pueda recibir una educación acorde a sus características, que se constituya en su puerta de entrada a la sociedad del conocimiento (Escudero y Martínez, 2012). Uno de los retos más importantes de los actuales sistema educativos, desde la perspectiva de la inclusión, es el de contribuir a asegurar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas (Cabero y Córdoba, 2009; Opertti y Belalcázar, 2008; Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2008; Echeita, 2006). Esto obliga a garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como su sexualidad, su género y su clase social (Casanova, 2011; Leiva, 2010; Peñalva, 2009; Soriano, 2008; Aguado, 2003).

En el contexto internacional el término de inclusión se adopta con la intención de dar un paso adelante con respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. Esto sucede porque la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que haga frente a las necesidades de todo el alumnado. No sólo a las necesidades de los llamados "normales", sino a las de cada miembro de la escuela y el aula (Stainback y Stainback, 1999). A partir de aquí, las medidas de atención a la diversidad que se adopten en el ámbito educativo, deberían entenderse desde los principios de atención a la diversidad y de inclusión, tal y como los define Martínez (2005). El principio de atención a la diversidad nos sitúa en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos de garantizar a todos el derecho a la educación (Martínez, 2005), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades, y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita a todo el alumnado sin excepciones una escolarización de calidad.

El principio de inclusión ahonda en el primero, lo fortalece y legitima, desde el reconocimiento del derecho de todas las personas a participar con igualdad de

oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, desde un mismo currículo y espacio escolar ordinario (Martínez, 2005; Ainscow, 2001). La inclusión se trata de una dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas, de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona (Echeíta, 2008), el derecho a participar y no ser excluído ni de las políticas educativas, ni de la cultura escolar, ni de las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2005). En este sentido de participación Parrilla (2002) indica que son numerosos los estudios que señalan la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad. El objetivo básico es que de esta manera la escuela pueda responder con equidad ante la sociedad, siendo capaz de formar un tipo de ciudadanía "global", crítica e intercultural, activa y responsable (Intermón Oxfam, 2005). Que la escuela pueda formar a esa ciudadanía cultural de la que habla Cortina (2004 a y b), definida como una "cuarta generación" de derechos ciudadanos, situados entre los civiles, los políticos y los sociales (Peñalva, 2009).

Aguado (2003) afirma que la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva. Banks (2008) indica que la educación intercultural es un vehículo de apertura y fomento de la formación para la participación de todos los miembros en la comunidad educativa. Esto nos lleva directamente al concepto de educación inclusiva, y más concretamente al de escuela inclusiva, como el lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural (Echeita, 2004). Desde este enfoque, como afirma Leiva (2010), la escuela intercultural es inclusiva y viceversa. Porque debe ser una institución donde niños y niñas, hombres y mujeres, aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria. El mismo autor indica que la educación intercultural va más allá de la atención a la diversidad cultural del alumnado. "Tiene que ver con la construcción de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria. Hay, por tanto, una evolución conceptual y procedimental que se observa al analizar el pensamiento pedagógico y la propia práctica intercultural del profesorado. (…) esto supone abrirse a una perspectiva inclusiva y holística que aglutine lo positivo de las diferentes miradas educativas interculturales de los docentes con el objetivo de ir construyendo la interculturalidad en la escuela" (Leiva, 2010:160).

La educación inclusiva es una concepción de la educación que no se limita ni al ámbito de la integración escolar, ni al ámbito de la educación especial (entre otras). Por esto mismo necesita de una nueva cultura de centro y una nueva cultura profesional. Esto significa que el centro educativo se convierte en motor del cambio, desde un punto de vista curricular, organizativo y metodológico. Por todo ello, como afirma Arnáiz (2003)

los pilares fundamentales de la educación inclusiva se encuentran en la educación intercultural, además de: en la aceptación de la comunidad, la aceptación del carácter múltiple de la inteligencia, el aprendizaje cooperativo, la concepción constructivista del mismo, la educación de la tolerancia y la responsabilidad, y el desarrollo de la amistad y los vínculos sociales. De ahí la necesidad señalada por Aguado (2003) y Soriano (2008) de construir un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas interculturales, y para todas las escuelas en general. Un modelo que según Leiva (2010:174) tendrá entre otras las siguientes características:

- El profesorado promoverá actitudes democráticas, solidarias e interculturales.
- La comunidad educativa reflejará y legitimará la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El curriculum y los materiales didácticos se presentarán desde diferentes perspectivas culturales, en base a distintos conceptos, procedimientos y valores.
- Profesorado, alumnado y familias necesitarán adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia, y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- El docente se convertirá en creador y recreador crítico de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como es destrezas socioemocionales de afrontamiento ante los conflictos interculturales.
- La formación intercultural se planteará en términos de comunidades de aprendizaje.

La educación intercultural, como se ha planteado en el apartado previo, tiene sus propias características diferenciales como modelo teórico-práctico y enfoque de atención y comprensión de la diversidad cultural. Pero la educación intercultural en la actualidad se encuentra inmersa en el enfoque inclusivo. Un enfoque teórico-práctico que busca el cambio de la educación, los centros y las aulas para lograr: (1) la no exclusión educativa y social, (2) la participación de todos en la comunidad educativa entendida como comunidad de aprendizaje, (y 3) la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Por todo ellos las finalidades de la educación inclusiva son: (a) la formación para la ciudadanía crítica, democrática y participativa, (b) la formación para la aceptación, valoración y atención de la diversidad, (y c) la formación para la promoción de una nueva concepción de la educación. Todo ello a través de un cambio metodológico profundo en la manera de enseñar y evaluar, que implica entre otros aspectos, un profesorado competente.

CONCLUSIONES

Para hacer educación intercultural hay que partir de la práctica, para llegar a la teoría y volver de nuevo sobre la práctica, intentando mejorarla en el proceso. Hay que formarse adecuadamente: 1) en contenidos interculturales, conociendo qué son y qué significan las otras culturas; 2) aprendiendo a ser críticos con las informaciones que se transmiten sobre los “otros” diferentes; 3) aprendiendo a entender y respetar otros modos de percibir la realidad; 4) aprendiendo a valorar otras culturas e identidades culturales, fomentando y promoviendo el contacto entre ellas. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un plan de formación en el que se establezcan las líneas pedagógicas, didácticas y curriculares básicas en relación a la interculturalidad (Peñalva y Aguilar, 2011). Se necesita de un proyecto educativo planificado, orientado hacia la formación integral de las personas. Un proyecto que se desarrolle en un marco escolar inclusivo, en términos de comunidad de aprendizaje. Un proyecto que tenga como sujetos de la acción a unos docentes que se cuestionen de forma permanente su función en la escuela y en la sociedad, que reflexionen sobre su labor como educadores en una escuela cada vez más compleja y dinámica (Soriano, 2009).

Margalef y Álvarez (2005) señalaban que la mejora de las prácticas educativas universitarias, impulsada durante el proceso de Convergencia Europea, se podía objetivar a través de tres aspectos. La puesta en marcha de las transformaciones curriculares para la transición hacia los nuevos estudios de grado, algo ya logrado a día de hoy. La puesta en marcha de una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, aspecto implícito en el propio proceso de cambio. Y la adecuada formación pedagógica de todo el profesorado universitario. En este último sentido, y en referencia específica a la formación pedagógica en interculturalidad, se puede afirmar que la atención a la diversidad cultural e identitaria es una demanda que la sociedad y el sistema educativo plantean al profesorado (Ortega-Velasco, 2011; Leiva y Escarbajal, 2011). En el ámbito educativo se entiende que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad, y formar a la ciudadanía crítica (Aguado, 2005; Leiva, 2011). Una idea respaldada por las distintas normativas y resoluciones europeas planteadas respecto a la educación intercultural (Peñalva, 2009; Peñalva y Sotés, 2009).

En la actualidad la atención a la diversidad cultural se entiende como un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010a). La promoción positiva de la diversidad cultural se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad, como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social (Santos-Rego, 2009). Como sostiene López-Melero (2004) la diversidad es lo

común. En los últimos años las aulas y escuelas españolas han incrementado de forma exponencial su número de alumnado extranjero (Coelho et al., 2011; Leiva, 2010). En los países de recepción de inmigrantes la escuela se transforma en la mayoría de los casos en el principal espacio de socialización de estos niños y niñas, así como en un contexto de transmisión cultural (Coelho et al., 2011). Esto sucede en España igual que en el resto de países de la Unión Europea (Leiva, 2010), y en todos ellos se plantea a nivel de educación superior el reto de la formación del profesorado en temas de diversidad cultural (Aguado et al., 2008).

Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Leiva, 2010). Este último aspecto será el que asegure la calidad de su actividad profesional (Aguado et al., 2008; Soriano, 2012), e incidirá positivamente en que se consiga el fin de la educación intercultural: lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, para que este clima de respeto y tolerancia se traslade a la sociedad en que vivimos. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural (Leiva, 2011), la escuela es la institución responsable de convertir a todas las personas de cada generación en ciudadanos (Martínez y Zurita, 2011). Con esta finalidad se promueve la formación del docente en la competencia intercultural. El ciudadano no nace, sino que se hace, y Europa es una realidad multicultural en la que es necesario formar al ciudadano democrático e intercultural (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004), siendo el campo educativo el principal área de desarrollo de la interculturalidad (Leiva, 2011).

Así pues, la formación de los docentes debería tener un fuerte componente intercultural, que asegure la calidad de su actividad profesional (Leiva, 2011). Si la temática intercultural formase parte de los planes de estudio, se lograría: por una parte, adecuar dicha formación a los principios de las reformas educativas derivadas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y consecuentemente a los principios emanados de la Declaración de Bolonia (Peñalva y Soriano, 2010); y, por otra parte, proporcionar al profesorado los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que le permitiera educar y educarse para la ciudadanía intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2008).

9

Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad

Miquel A. Essomba

Abordar la formación de profesionales de la educación en temas de diversidad cultural e interculturalidad parte de dos consideraciones iniciales: lo mucho que se ha dicho y escrito ya, y lo poco que se ha investigado todavía. O dicho de otra manera, el conocimiento que existe sobre este tema responde más bien a una intuición que a una práctica reflexiva, una intuición que en la actualidad apunta los siguientes aspectos:

- Predominio de lo escolar sobre lo educativo.
- En el marco de lo escolar, priorización de los profesionales de etapas obligatorias con respecto a los de las etapas no obligatorias.
- Priorización de un enfoque de especialización sobre un enfoque de transversalidad.
- Confusión entre atención a la población de origen extranjero (o perteneciente a grupos minorizados) y la presencia de diversidad cultural en el currículum; ambos aspectos se acostumbran a señalar de manera indistinta como "educación intercultural".
- El currículum formativo de profesionales de la educación se orienta más hacia la solución de problemas didácticos que hacia la construcción de modelos educativos globales.
- Propuestas sólidas de formación de formadores sobre interculturalidad y diversidad cultural brillan por su ausencia.
- El grado de teorización de la formación supera con creces al volumen de contenidos prácticos.
- La formación que se proporciona en la universidad y la que se ofrece desde el sistema educativo no siempre gozan de coordinación ni sintonía.
- En cuanto a los contenidos de dicha formación, se da más importancia a la

importación de modelos de gestión de la diversidad cultural de otros contextos que a la reflexión y construcción de modelos propios, contextualizados a partir de la realidad propia del país.

Estas intuiciones, que podrían resultar hipótesis de trabajo de una investigación exhaustiva sobre el estado de la cuestión en España, no dejan de basarse en la experiencia propia en el campo, y las reflexiones compartidas con otros profesionales. Sea como sea, en estos momentos no es necesario realizar grandes exploraciones para llegar a la conclusión de que la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad todavía dispone de recorrido, por lo que debemos invertir esfuerzos colectivos para incrementar la calidad de las propuestas y, en consecuencia, la efectividad de los impactos transformativos en la realidad educativa.

Con tal de orientar la reflexión que debe llevarnos a identificar las pistas de mejora de dicha calidad, adoptamos un enfoque crítico (tanto de análisis como de propuestas) que basamos en dos grandes ejes:

1. *Eje del sujeto:* Nuestro análisis y propuestas no se focalizarán en los contenidos académicos de la formación sino en las necesidades sociales de las personas a quienes los profesionales formados van a dirigir su actuación profesional: la ciudadanía en general, y la ciudadanía perteneciente a grupos minorizados por motivos culturales en particular. A la práctica, ello significa que el currículum de la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e intercultural debe fundamentarse sobre el conocimiento existente alrededor de dicha ciudadanía, y supeditar objetivos y contenidos a este conocimiento. A esto dedicaremos el primer apartado de este capítulo.
2. *Eje del contexto:* Nuestro análisis y propuestas no partirán de una descontextualización sino de un diseño y acción formativa que tenga en cuenta el punto de salida, así como el contexto sociohistórico sobre formación y atención a la diversidad. En este sentido, resulta importante realizar una prospección analítica de lo que ha sido - y, en buena medida, sigue siendo - la formación de profesionales en general, y la formación de éstos en diversidad. El segundo apartado del capítulo se dedica a ello.

EJE DEL SUJETO: UNA FORMACIÓN PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE LA CIUDADANÍA

Adentrándonos en este primer eje, nos interesamos sobre informes y otras publicaciones de alcance internacional, que nos permitan observar características de la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e intercultural basadas en las personas, y no en la preponderancia de contenidos abstractos académicos provenientes de disciplinas.

En este sentido, los tres documentos internacionales que siguen a continuación pueden resultar de interés para este cometido:

a) Las *"Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural"* (2006). Se trata de una síntesis de los trabajos llevados a cabo por una comisión de expertos, con la finalidad de identificar los retos principales en esta materia. Este informe nos aporta pistas sobre cómo enfocar educativamente la interculturalidad, y dispone de menciones explícitas con respecto a la formación de profesionales de la educación en este campo que tienen en cuenta esta aproximación crítica.

b) El informe *"What Works in Migrant Education?"* de Nusche (OCDE, 2008). Es un compendio que resume y sintetiza la literatura existente hasta el momento relacionada con la atención a la ciudadanía de origen extranjero en el sistema educativo, desde un doble punto de vista de política educativa y desarrollo curricular. Este informe nos aporta conocimiento alrededor de la atención social y educativa que requieren tales ciudadanos, y en consecuencia abre sugerentes reflexiones sobre cuáles deben ser los contenidos formativos de los profesionales de la educación que deben atenderlos.

c) El informe *"Intercultural Competences. Conceptual and operational framework"* de la UNESCO (2013). Es un documento que pretende clarificar y conceptualizar el complejo reto de las competencias interculturales, y ofrece estrategias operativas sobre cómo desarrollar políticas a distintos niveles para facilitar su adquisición y práctica en el conjunto de la sociedad.

a) Las directrices de la UNESCO

A continuación, a modo de recordatorio, deseamos dejar constancia de las directrices de la Unesco sobre educación intercultural (2006).

Principio I - La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

- Educar al alumnado en el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural, su propia identidad, cultural, su idioma y sus valores.
- Aplicar métodos pedagógicos basados en técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas.
- Crear conciencia en el profesorado sobre las necesidades educacionales de los grupos minoritarios, y desarrollar capacidades para adaptar los contenidos.
- Reconocimiento de los educandos como portadores de una cultura.
- Participación activa de educandos y familiares en la gestión y la toma de decisiones en la escuela.

Principio II - La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

- Asegurar calificaciones educacionales para garantizar un acceso en pie de igualdad a etapas postobligatorias por parte de los grupos minoritarios.
- Adoptar medidas que faciliten la integración educativa de grupos con necesidades culturales especiales, como los hijos de trabajadores migrantes.
- Educar en la lengua materna, las lenguas oficiales y en idiomas extranjeros.
- Formar al profesorado en una profunda comprensión del paradigma intercultural.
- Sensibilizar al profesorado en una conciencia crítica del papel de la educación contra el racismo y la discriminación.
- Promover un enfoque pedagógico basado en los derechos.

Principio III - La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

- Elaborar programas de estudio que contribuyan al descubrimiento de la diversidad cultural, y a la conciencia del valor positivo de esta diversidad.
- Favorecer la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida.
- Aplicar métodos pedagógicos que traten los patrimonios culturales de diferentes grupos étnicos con la misma dignidad, integridad e importancia.
- Promover contactos directos e intercambios regulares entre alumnado y

profesorado en diferentes países o contextos culturales.
- Conocer la historia de la civilización y la antropología para transmitir la naturaleza plural, dinámica, relativa y complementaria de las culturas.

Un primer análisis desde la óptica de la formación de profesionales de la educación nos remite por lo menos a tres consideraciones:

- Existencia de directrices que apuntan contenidos, actitudes y destrezas para los cuales los profesionales de la educación deben mostrarse competentes.
- Existencia de directrices dirigidas al sistema escolar, en calidad de responsable de la acción educativa, así como de generador de condiciones contextuales válidas para que la educación intercultural sea viable.
- Existencia de directrices que explicitan la necesidad de formación de los profesionales de la educación.

Como profesionales de la formación, ofrecemos a continuación una selección de las directrices que se refieren a la misma:

> - Crear conciencia en el profesorado sobre las necesidades educacionales de los grupos minoritarios, y desarrollar capacidades para adaptar los contenidos.
>
> - Formar al profesorado en una profunda comprensión del paradigma intercultural.
>
> - Sensibilizar al profesorado en una conciencia crítica del papel de la educación contra el racismo y la discriminación.
>
> - Promover contactos directos e intercambios regulares entre alumnado y profesorado en diferentes países o contextos culturales.

Cuatro de las dieciséis directrices hacen referencia explícita al profesional de la educación y a la formación de éste, cosa que ya denota el grado de importancia que representa dicho tema. Pero veamos más a fondo algunos aspectos críticos a resaltar.

En todo el documento se funden y confunden las dos aproximaciones a la diversidad cultural y la interculturalidad citadas al inicio del capítulo - es decir, la atención a los grupos minorizados por un lado, y la dimensión de diversidad cultural de la educación por el otro - con lo cual se corre el riesgo de impulsar la educación intercultural sólo en aquellos contextos donde exista presencia de ciudadanos pertenecientes a estos grupos

minorizados por motivos culturales, dejando exenta a la ciudadanía que pertenece al "mainstream" social. Sin duda alguna, se trata de un riesgo que debe minimizarse, puesto que si no proporcionamos una educación intercultural a toda la población, podemos fomentar implícitamente dos efectos no deseables.

El primero de ellos, dejar desprovista a la mayoría social de claves para comprender críticamente la globalización cultural y sus consecuencias, algo que va de forma clara en detrimento de la calidad en educación. La educación del presente siglo debe ser necesariamente intercultural, o no estaremos preparando adecuadamente a las generaciones jóvenes para el mundo global en el cual van a tener que manejarse como adultos. Por este motivo la formación de los profesionales de la educación debe preparar a éstos para tal cometido. Todos deben disponer de una formación en la cuestión, una formación que podemos calificar de "compensatoria", ya que la mayoría de estos profesionales ni nacieron ni recibieron formación inicial para ejercer de educadores en dicho mundo global.

El segundo efecto, muy ligado al anterior, es el que podemos denominar como "entropía intercultural", es decir, la pérdida del capital cultural invertido para la plena inclusión social y educativa de ciudadanos pertenecientes a grupos minorizados. Si los profesionales de la educación sólo atienden a grupos minorizados en clave intercultural, dejando al margen de esta actuación profesional al conjunto de la ciudadanía, no estaremos preparando adecuadamente a la mayoría social para que sepa encajar adecuadamente los procesos de transformación que llevan a cabo los grupos minorizados. Corremos el riesgo de que la inversión inicial en dichos grupos no sea de utilidad, y se pierda debido a los obstáculos e incomprensión que sus miembros encuentran en el momento de plantearse su inclusión social.

b) El informe "What Works in Migrant Education"

Este documento de la OCDE nos proporciona también elementos para diseñar los objetivos y contenidos de una formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad. Se trata de un texto que apunta dos niveles en los cuales debe incidirse para mejorar la acogida y escolarización del alumnado de familia extranjera: el nivel de sistema y el nivel de escuela.

- Con relación al *nivel de sistema,* observamos tres estrategias principales:

- Reducción de la segregación escolar.

    - Gestión de la elección de escuela para evitar la segregación.
    - Reducción de los impactos negativos de la agrupación por competencia académica.

- Asignación de recursos para la educación de alumnado de familia extranjera.

    - Identificación de los grupos destinatarios.
    - Garantía de una gestión eficiente de los recursos.
    - Priorización entre los distintos niveles educativos.

- Contratación y retención de maestros cualificados para la educación de alumnado de familia extranjera.

    - Número de profesores y ratio por clase.
    - Incremento salarial de maestros.
    - Contratación de profesorado de origen extranjero.

- En cuanto al *nivel de escuela,* se destacan las siguientes temáticas:

- El aprendizaje de lenguas.

    - El aprendizaje temprano de lenguas mejora la preparación para la escuela.
    - Integración de lenguaje y aprendizaje de contenidos.
    - Valoración de la lengua materna.

- La educación intercultural.

    - Valoración de la diversidad en el curriculum y en los materiales curriculares.
    - Cambio de expectativas del profesorado.
    - La formación del profesorado en educación intercultural.

- Implicación familiar en las escuelas.

    - Llevar la educación a los hogares.
    - Escuelas que saben llegar a las familias.

Al igual que en el documento anterior, parece claro que la formación de los profesionales de la educación en temas de diversidad cultural e interculturalidad es un elemento necesario para la mejora de las políticas y las prácticas relativas a la educación

de alumnado de grupos minorizados (de origen extranjero o pertenecientes a minorías culturales).

Como en las directrices de la UNESCO, se subraya la necesidad de fomentar competencias profesionales en educación intercultural, lo que implica una doble dimensión: instrumental y axiológica.

Con respecto a la dimensión instrumental, se hace patente la necesidad de adquirir competencias profesionales para la transformación curricular. Es sabido que el currículum y los materiales curriculares son claves a la hora de promover el éxito escolar del alumnado en general, y del alumnado de grupos minorizados en particular. Según como se enfoque el desarrollo curricular, podemos llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para el alumnado de grupos minorizados, o bien anclar las actividades de aula en marcos conceptuales construidos por la mayoría dominante, sin que quede reflejada la diversidad cultural por ningún lado. Se trata de un aprendizaje de competencias profesionales complejo, pues partimos de la base que el grueso de los profesionales de la educación ha nacido y crecido en una sociedad poco sensible a la diversidad en general, y menos hacia la diversidad cultural, unos profesionales que no han recibido una base de formación inicial que incluyese este elemento, por lo que el tránsito hacia un desarrollo profesional abierto a la diversidad resulta un ejercicio que exige un esfuerzo especial.

Y en cuanto a la dimensión axiológica, se refuerza la necesidad de transformar las actitudes de los profesionales de la educación, de manera que el alumnado perteneciente a grupos minorizados no sea contemplado desde su origen cultural en exclusiva, sino que predomine una aproximación a éste en tanto que sujeto y no en calidad de sujeto cultural. Ello implica evidentemente profundizar en una noción dinámica de la cultura, de identidad flexible y una noción radical de la diversidad. Es irrenunciable que el profesional de la educación sepa ver las peculiaridades que el alumnado de grupos minorizados tiene en sí mismo, y no en función de su adscripción relativa a un grupo cultural u otro.

c) Las competencias interculturales según la UNESCO

El informe recoge una aportación interesante de Deardorff (2011), quien resume una lista de las habilidades y competencias entendidas como los requisitos mínimos para alcanzar las competencias interculturales:

- Respeto (valoración de los demás).
- Autoconciencia/Identidad (la comprensión de la lente a través de la cual cada uno de nosotros ve el mundo).
- Ver el mundo desde otras perspectivas / puntos de vista (tanto como estas perspectivas son similares y diferentes).
- Escuchar (participar en el diálogo intercultural auténtico).
- La adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente a otro punto de vista).
- Construcción de relaciones (forjar vínculos personales interculturales duraderos).
- La humildad cultural (respeto a la autoconciencia).

Sin duda, la aportación significativa de este documento es la identificación de las condiciones para acceder al aprendizaje y desarrollo de unas auténticas competencias interculturales.

Desde el punto de vista de la formación de los profesionales de la educación, surge el reto de observar de qué manera se pueden generar las acciones formativas que permitan la generación de estas condiciones. Y, desde nuestro punto de vista, ello pasa por un enfoque transversal en el conjunto de la acción formativa. De lo que se trata es de fomentar un "ethos institucional" que cubra el conjunto de la institución formadora y sus distintos programas, y favorecer así una ética intercultural que esté presente de manera global y permanente.

Hacia una propuesta de formación en clave crítica

Después de este análisis general efectuado a estos tres documentos, podemos fácilmente concluir que la formación es, sin lugar a dudas, una de las estrategias de cambio y mejora más destacadas, y que dicha formación debe responder por lo menos a tres grandes bloques de contenido:

- *Bloque Didáctico.* El profesional de la educación debe formarse en desarrollo curricular desde una perspectiva intercultural. Esto implica, en primera instancia, una formación en contenidos relativos a la diversidad en general y a la diversidad cultural en particular. En segundo lugar, también implica adquirir destrezas para incorporar dichos contenidos de manera transversal a las distintas áreas del currículum, y evaluar los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado desde este enfoque. Por último, tal formación implica a su vez una capacitación para la selección o elección de materiales

curriculares adecuados y coherentes con el discurso de la diversidad.

- *Bloque Organizativo.* El profesional de la educación debe dedicar también tiempo de formación para adentrarse en aquellos aspectos más organizativos que son susceptibles de facilitar un pleno desarrollo del eje didáctico. En concreto, debe desarrollar habilidades a la hora de plantear la agrupación del alumnado mediante distintas técnicas (trabajo cooperativo, entre iguales, y otros). También debe desarrollar capacidades para evaluar el estado de la convivencia o la discriminación en el centro escolar, de modo que se puedan desarrollar dispositivos de prevención del racismo así como de resolución de conflictos si los hubiere. En tercer lugar, no podemos olvidar la necesidad de formación en la gestión de la acogida del alumnado de familia extranjera, así como de la organización del aprendizaje de lenguas por su parte.
- *Bloque Comunitario.* El profesional de la educación debe formarse en una aproximación a la diversidad cultural y la interculturalidad que incluya la dimensión comunitaria como relevante. Sólo así se podrá garantizar que los aspectos organizativos dispongan de resortes de apoyo que permitan una gestión de la diversidad cultural acorde con la interculturalidad. En este sentido, resulta particularmente conveniente que el profesional de la educación se forme en trabajo en red, para que su contacto e interacción con los agentes educadores de la comunidad pueda ser provechoso para el desarrollo de sus programas. También destacamos la importancia de que el profesional de la educación se forme en trabajo comunitario con familias, puesto que su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos es imprescindible para un óptimo resultado. En tercer lugar, es importante que el profesional de la educación adquiera competencias sobre formulación de proyectos comunitarios, que impliquen diversos agentes y en los cuales la escuela sea un recurso central.

Se dibuja así un marco de referencia para lo que podríamos denominar un “curriculum de formación del profesional de la educación en diversidad cultural e interculturalidad”. Antes bien, sabemos que la puesta en marcha de cualquier propuesta que se inspire en este marco de referencia debe partir de las características propias de la realidad. Debemos preguntarnos cuáles son los modelos dominantes de formación de profesionales de la educación existentes, cómo éstos introducen temas relativos a la diversidad, y cómo se enfoca en definitiva la educación intercultural. De ello nos vamos a ocupar en el próximo apartado.

EJE DEL CONTEXTO: PARTIR DE LO EXISTENTE PARA ALZAR EL VUELO CON SEGURIDAD

Perspectiva desde la formación de los profesionales de la educación

Hablar de formación de profesionales de la educación hoy en nuestro país implica identificar procesos caracterizados por la heterogeneidad y la transición hacia nuevos modelos. La propia realidad social, los avances epistémicos sobre la cuestión, así como la transformación de la formación inicial hacia el EEES son algunas de las causas de este escenario marcado por el cambio. Sin embargo, no debemos olvidar que estos procesos actuales parten de un paradigma de fuerte inspiración racionalista y tecnológica (Pérez Gómez, 2007). En el caso de la formación del profesorado, ésta se ha basado en los siguientes principios:

- La misión de la escuela es proporcionar el conocimiento científico académico a los estudiantes a fin de prepararlos para la educación superior.
- La profesión docente se basa en el ejercicio de un rol "transmisor" de dicho contenido científico académico a las jóvenes generaciones.
- Por lo tanto, las actividades de formación del profesorado deben centrarse en la adquisición de conocimientos académicos científicos y la metodología para enseñarlos, de acuerdo a las distintas etapas y niveles que se impartan.
- Los factores clave para impulsar procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje se centran básicamente en la interacción entre el profesor y el alumno dentro del aula.
- Se identifica la formación del profesorado con la formación inicial del profesorado, la cual persigue por objetivo modelar el comportamiento docente mediante exposiciones teóricas, observación de prácticas de aula y adquisición de destrezas didácticas.

Dicha aproximación a la formación también ha contado con una clara distinción entre aquella que debía proporcionarse al profesorado de educación primaria o secundaria, así como con la ausencia de una relación fuerte y significativa entre el sistema de formación del profesorado y el sistema educativo - cada uno por su lado.

No hace falta ir demasiado más lejos para darse cuenta de que las bases que subyacen a la representación de la formación entre el profesorado de nuestro país no son

precisamente proclives a un enfoque intercultural. La diversidad cultural y la interculturalidad rompe con muchos de esos cimientos sobre los cuales se ha forjado tradicionalmente dicho modelo de formación, puesto que:

- La diversidad cultural y la interculturalidad promueven una centralidad del sujeto en contexto, en vez del contenido, a la hora de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El rol del profesor no es de transmisor sino de creador de entornos de interculturalidad.
- Las actividades de formación van más allá de contenidos académicos y se basan también en habilidades sociales y actitudes necesarias para llevar a cabo el proyecto del currículum intercultural.
- Las estrategias y los métodos superan con creces el enfoque restringido focalizado en la interacción profesor-alumno, y se sitúan en enfoquen que aceptan y promueven el aprendizaje entre iguales, la apertura a la comunidad o la implicación de distintos agentes como educadores.
- En estos momentos, la formación en diversidad cultural e interculturalidad debe observarse sobre todo desde una perspectiva de formación permanente ya que, como hemos dicho, la mayoría del profesorado no recibió una capacitación en estos elementos en su formación inicial.

Como podemos constatar, una formación en materia de diversidad cultural e interculturalidad no puede contar mucho en los fundamentos de lo que se ha entendido hasta el momento como formación. Sin embargo, se puede llegar a aprovechar la situación de cambio que se está viviendo, y que puede comportar oportunidades para que esa diversidad pueda incorporarse en el currículum de formación del profesorado desde una óptica crítica.

Perspectiva desde la formación en temas de diversidad

En lo que respecta al tratamiento que el profesional de la educación realiza sobre la diversidad, existe una correlación elevada entre el enfoque mayoritario que se da y el enfoque ya descrito sobre la formación en el apartado anterior: domina una aproximación racionalista y tecnológica.

Siguiendo con nuestra mirada centrada en el profesorado, observamos cómo la sociedad española en general, y por ende su sistema educativo, proviene de una actitud tradicional de negación de la diversidad. En las raíces del sistema educativo español, la

diversidad se ha percibido más como un problema que como una oportunidad. Resulta común, pues, que la mente del profesorado haya operado a partir de supuestos básicos como los siguientes:

- La misión de la escuela es la "normalización" del alumnado. En ocasiones, determinadas características individuales de este alumnado (discapacidad física, psíquica o sensorial; diversidad cultural, lingüística o religiosa) dificulta tal misión, por lo que este sector de alumnado debería estar escolarizado en centros de "educación especial".
- Las diferencias individuales impiden el acceso a la normalización (eufemismo de homogeneización), por lo que éstas deberían ser eliminadas.
- El sistema educativo español ha sido tradicionalmente selectivo en lugar de comprensivo, por lo que existe una baja cultura docente de atención a la diversidad del alumnado.
- Como consecuencia de todo ello, las metodologías deben ser de aplicación universal, y los grupos deben conformarse a partir de criterios de homogeneidad. Las escuelas tienen la misión de reducir las diferencias mediante la construcción de patrones estandarizados de ciudadanía.
- Existe una tendencia generalizada a identificar "diversidad" como sinónimo de "diversidad cultural", debido en buena medida a la llegada de un elevado número de alumnado de procedencia extranjera en los últimos diez años.

Si bien éste ha sido el punto de partida del sistema educativo hasta hace dos décadas, debemos reconocer la existencia de un viraje cada vez más consolidado hacia posturas más acordes con un enfoque basado en la "aceptación de las diferencias". Poco a poco, ha ido tomando fuerza la conciencia de que el alumnado no es igual, y que este hecho, lejos de ser un problema, si disponemos de los medios adecuados, puede resultar una oportunidad. Algunos alumnos pertenecen a grupos étnicos minoritarios, otros pueden presentar una discapacidad, pero esto no quiere decir que todos ellos no pueden ser enseñados en la misma aula. El rol docente se percibe como facilitador de que todo el alumnado alcance los mismos objetivos, pero por diversos medios y estrategias. El modelo de "integración" ha calado progresivamente entre el profesorado.

El siguiente reto del sistema educativo consiste en dar un paso más allá, y transformar las prácticas integradoras en inclusivas. El modelo de la inclusión, entendido como "un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las comunidades, eliminando toda forma

de discriminación", goza de una salud relativamente buena en el discurso educativo, pero no así en la práctica escolar.

Un enfoque inclusivo, como sabemos, procura ir más allá del concepto de "diferencia" y prefiere asumir el concepto de "diversidad". En este sentido, promover la inclusión supondría tener en cuenta un planteamiento más global, más holístico sobre lo que significa atender la diversidad, frente a otro planteamiento más restringido y especializado que coloca a la atención a la diversidad en los márgenes del modelo de inclusión.

En la tabla 9.1 podemos ver de qué manera responde el profesorado a la atención a la diversidad, según sea su planteamiento de la inclusión más global o restringido.

CUESTIONES CLAVE SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	PLANTEAMIENTO RESTRINGIDO	PLANTEAMIENTO GLOBAL
¿Qué alumnado debe ser tomado en cuenta a la hora de atender a la diversidad?	El alumnado con necesidades educativas especiales.	Todo el alumnado.
¿De qué modo el profesorado desarrolla estrategias de atención a la diversidad?	Por medio de estrategias aplicadas individualmente a cada alumno.	Usando una combinación de estrategias que contemplan tanto acciones individuales como en pares, pequeño grupo o gran grupo.
¿Cuál es la dimensión de la diversidad que debe priorizarse?	La cultural.	Todas: intelectual, social, cultural, de género, lingüística, religiosa, edad.
¿Qué objetivo educativo persigue la atención a la diversidad?	La solución de los problemas educativos derivados de las diferencias individuales.	El pleno desarrollo del potencial de todo el alumnado.
¿En qué etapa educativa debe tenerse más en cuenta la atención a la diversidad?	Principalmente durante la educación secundaria inferior.	En todas las etapas educativas.
¿Cuál debe ser el contexto en el que debe llevarse a cabo la atención a la diversidad?	En el aula.	En todos los contextos significativos para el alumnado (aula, escuela, comunidad, medios de comunicación y la sociedad en general).

Tabla 9.1. ***Respuestas ante la diversidad. Elaboración propia.***

CINCO RECOMENDACIONES PARA FORMAR

PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN CLAVE CRÍTICA

El análisis y las propuestas parciales efectuadas en los dos apartados anteriores, a partir de un eje focalizado en la persona y otro eje focalizado en el contexto, nos permiten vislumbrar una serie de recomendaciones que proponemos a continuación, a modo de conclusiones.

1. Articulación de la formación inicial y continuada

Después de todo lo expuesto, parece razonable pensar que la formación de los profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad, si desea hacerse en clave crítica, debe cubrir tanto la formación inicial como la continuada de un modo articulado. No podemos dejar desligadas ambas dimensiones de la formación, pues ello supondría dejar de lado una realidad esencial: en los centros educativos conviven profesionales con distintos niveles de experiencia y bagajes.

Formación inicial y continuada comparten terreno y difieren según cuál sea la tipología de profesional a la cual se dirige, por lo que se dibujan escenarios complementarios como los siguientes:

- La formación inicial que se dirige a profesionales noveles debe procurar sentar las bases sólidas de una manera intercultural de contemplar el currículum, de modo que cuando éstos se socialicen en su institución educativa de trabajo, no se dejen arrastrar por la mirada etnocéntrica predominante, fruto de la historia y el contexto.
- La formación que se dirige a profesionales con experiencia debe poner el acento en la deconstrucción y reconstrucción de una forma particular de observar la diversidad cultural que ya no resulta funcional para el mundo en el que les toca educar en la actualidad. Debemos tener en cuenta que, debido a estas circunstancias sociohistóricas, la formación continuada de profesionales expertos en temas de diversidad cultural e interculturalidad es su formación inicial en la temática.
- Deben crearse espacios comunes de formación inicial y continuada, entre universidad y sistema educativo en el caso de la formación de profesorado, con el fin de articular necesidades y objetivos al respecto. Un enfoque de este

tipo nos permite un abordaje sistémico que revierte positivamente sobre los centros educativos como unidades fundamentales para la construcción de la interculturalidad, ya que se pone el énfasis no en los profesionales sino en las relaciones globales que éstos desarrollan en las instituciones, y se procura que cada uno pueda obtener de la formación aquello que necesita en función de su nivel de desarrollo profesional, y se facilita que dicha formación pueda desembocar en innovación educativa con respecto al tratamiento de la diversidad cultural en la educación.

A modo de ejemplo, si ponemos estos supuestos en acción puede implicar diseñar módulos de formación conjuntos entre las universidades y el sistema educativo. Podemos imaginar un módulo de formación inicial en un grado de maestro que se lleva a cabo en una escuela con presencia importante de diversidad cultural. Parte del profesorado del módulo puede provenir del claustro de la escuela, para el cual la preparación de la formación inicial resulta una oportunidad de formación continuada, contando con el apoyo del profesor universitario que le orienta en el proceso de diseño y realización de sus sesiones.

2. Transformación curricular y desarrollo profesional

Otra idea-fuerza que emerge del análisis practicado en los dos primeros apartados de este texto es la necesidad de que la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad permita la transformación del curriculum educativo en intercultural. Este es el gran reto que tiene ante sí dicha formación.

Sin embargo, cometeríamos un error si desvinculáramos esta necesidad (derivada del proyecto curricular de los centros educativos) con respecto al desarrollo profesional de los profesionales. Si deseamos tal transformación curricular, y formamos a los profesionales para ello, debemos contextualizar a su vez tal formación en un marco de desarrollo. No podemos presuponer que recibir un curso de formación sobre curriculum intercultural, aunque sea de alta calidad, sea condición suficiente para provocar la transformación curricular. La formación es una pieza más de un engranaje más complejo vinculado al susodicho desarrollo, y para que ello sea así debemos contemplar algunas medidas como las siguientes:

- *Incentivar con recursos la formación.* La formación debe ser accesible desde un punto de vista económico en cuanto a sus tasas, pero también en cuanto a la adquisición de materiales que enriquezcan el proceso formativo, como

también a las actividades complementarias que pueden llevar a cabo un curriculum mucho más rico: asistencia a jornadas temáticas, incentivación para la creación de materiales y documentos, presentación de comunicaciones en congresos. Todas estas experiencias, retribuidas no sólo en dinero sino también en tiempo, disponen de un potencial formativo elevado que contribuye al desarrollo profesional.

- *Integración de esta perspectiva en la carrera profesional.* La transformación del curriculum debe tener una repercusión concreta en la carrera profesional. Quien se implica en dicha transformación ha de poder ver cómo promociona profesionalmente, y dar sentido a su esfuerzo de formación para ello. Una promoción profesional horizontal que sepa valorar la importancia del trabajo en el aula o con el grupo educativo en concreto, y que mediante la formación pueda poner el bagaje acumulado a disposición de los demás profesionales.
- *Reconocimiento de la formación.* La formación en diversidad cultural e interculturalidad no sólo debería conducir a la obtención de un certificado o título académico específico. Quien se implica en ella debería ver cómo se le reconoce desde otros formatos de retribución simbólica. En el caso de la carrera profesional, esta retribución podría venir dada por reconocimientos explícitos, mejoras en las condiciones laborales, emisión de certificaciones de alto valor añadido, y otras medidas en el mismo sentido.

3. Un enfoque renovado de la persona

Con respecto al eje de las personas, debemos proponer modelos de formación que permitan "deconstruir" para "reconstruir". Tanto si se trata de profesionales de la educación expertos, como si son aquellos que podríamos considerar noveles, existen una serie de características sociales que son comunes con independencia de cual sea la adscripción generacional. Hablamos del etnocentrismo, de los prejuicios y los estereotipos, tan presentes en la representación que la ciudadanía tiene del mundo, sea cual sea su origen, y tan condicionantes de las interacciones sociales en la mayor parte de las ocasiones.

Por este motivo, una formación crítica de los profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad debe contemplar los siguientes objetivos:

- *Reducir el grado de etnocentrismo a la hora de evaluar la realidad social.* No se trata de que los profesionales de la educación dejen de ser etnocéntricos (algo difícil de alcanzar en el curso de una formación), sino de que adquieran

herramientas para realizar un autoanálisis del yo desde una posición empática. Sólo así el conocimiento de la diversidad cultural, los grupos que la forman y los valores que la configuran podrán realizarse desde un planteamiento auténticamente intercultural, huyendo del esencialismo cultural y la cosificación de la cultura como un objeto abstracto desprovisto de subjetividad y anclado en el pasado.

- *Evitar el uso de prejuicios y estereotipos para establecer los criterios de gestión de la interacción social.* Este objetivo es fundamental para prevenir atribuciones sesgadas de los profesionales de la educación con respecto a participantes de grupos minorizados. Resulta básico que un profesional, cuando se dirija a una persona que presuntamente pueda pertenecer a un grupo de estas características, vaya más allá de lo visible y conocido, y penetre en las características reales de su personalidad, su entorno. Los profesionales deben evitar tomar decisiones a partir de juicios emitidos sin tener en cuenta el conocimiento y comprensión de la realidad sociocultural de sus participantes. Una formación crítica tiene que ahondar en esta cuestión de manera significativa.
- *Evaluar las necesidades sociales del contexto real y presente.* Los profesionales de la educación deben tener en cuenta que su propio proceso personal de "desetnocentrificación", así como su habilidad a la hora de diagnosticar la realidad social sin prejuicios ni estereotipos, tienen que responder al principio esencial del "aquí y ahora": el contexto espacio-temporal inmediato condiciona la relación compleja entre el yo y la alteridad, y la formación tiene que proporcionar guías para que el profesional de la educación sepa adecuar esta relación de acuerdo con las características del contexto presente.

4. Un enfoque renovado del contexto

Una formación crítica de los profesionales de la educación en materia de diversidad cultural e interculturalidad debe rehuir una concepción abstracta y aislada de la cultura, y verla como una dimensión más del entramado complejo que configura la realidad social.

Tradicionalmente, el profesional de la educación ha sido formado disciplinarmente. Aquí proponemos una formación que le permita comprender a fondo las complejas interrelaciones entre distintos planos de la realidad social, que se superponen y generan conexiones de manera simultánea, dando como resultado entramados de redes e

interacciones complejas. En este sentido, una formación crítica de los profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad debe garantizar que éstos:

- No evalúan la cultura en si misma sino también el efecto que tiene sobre la construcción de las relaciones sociales. Un profesional de la educación debe estar menos interesado en conocer los rasgos propios de un grupo cultural determinado, y más interesado en ver cómo esos rasgos interaccionan en el conjunto social, y hasta qué punto son facilitadores o bloqueadores de la inclusión social de sus miembros.
- No evalúan la cultura en si misma sino que sepan identificar los condicionamientos económicos que hacen que la cultura sea vista de una forma u otra. El factor socioeconómico resulta clave a la hora de comprender algunas dinámicas alrededor de la cultura, como por ejemplo aquellas en las cuales la diversidad cultural se utiliza como instrumento para legitimar y justificar la desigualdad social.
- No evalúan la cultura en si misma sino que son capaces de comprender las claves políticas que a menudo suponen una fuente generadora de discriminación y racismo. De todos es sabido que el poder político instrumentaliza lo cultural para obtener rédito electoral, o para no perderlo. Un profesional de la educación debe ser combativo frente a estas actitudes, y educar a los participantes de sus grupos en un espíritu crítico que sepa hacer frente.

5. Una formación de formadores en red al servicio del proyecto intercultural

Por último, deseamos acabar este apartado con un llamamiento a desarrollar todos estos principios de una formación crítica desde una perspectiva coherente con el planteamiento intercultural, es decir, desde la cooperación, el intercambio y la construcción conjunta de propuestas entre todos los actores implicados. En la práctica, esto significa que merece la pena que:

- Se aprovechen las redes de profesionales y formadores ya existentes. No es necesario empezar de cero, sino más bien tender puentes y colaboraciones entre las distintas iniciativas existentes en el territorio. Sin ninguna duda, una necesidad que se podría cubrir desde este abordaje (y que por el momento está bastante desprovista en el conjunto del panorama de la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad) es la formación de los formadores, algo que se hace difícil que puedan cubrir todas

las instituciones formativas en este tema por sí mismas, y que sin embargo bajo el prisma de la cooperación pueden encontrar un beneficio mutuo de incalculable valor.

- Se intensifiquen los contactos internacionales, y la participación en redes europeas, el nuevo marco de referencia. Bien es sabido que el resto de países de la Unión Europea tampoco recogen resultados extraordinariamente positivos con respecto a la atención a la diversidad cultural, y menos en materia de interculturalidad, después de décadas de programas e inversiones, pero sin lugar a dudas son una fuente de conocimiento desde la lógica de aprender del error, y de compartir proyecto.

10

Mediación Intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa

Mª Jesús Martínez Usarralde

La Mediación Intercultural (conocida también en sus siglas MI, que utilizaré a partir de ahora), como ya señalara una de las figuras más significativas del panorama español que ha luchado por su visibilidad y, aún más, dignificación, tanto del concepto disciplinar como de su lógica profesionalización, *ha llegado para quedarse* (García Roca, 2006). Ello supone, entre otros aspectos, que hemos de corresponder, en el panorama español, con acogerla y, más allá de lo anterior, cuidarla, dotarla de sentido, responsabilizarnos de ella y atribuirle las cualidades al tiempo que aprovecharnos de las grandezas que acredita desde el punto de vista competencial en nuestro propio ámbito, el socioeducativo, habida cuenta de que en otros países dentro incluso del entorno que nos cobija, la Unión Europea, su consolidación es un hecho tácito, como se comprobará en las próximas páginas.

Este capítulo tiene la firme intención, así, de demostrar cómo el ámbito socioeducativo constituye uno de los nichos naturales en el que la MI encuentra cobijo (una buena prueba de lo que hablo es que, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, de los 4 *Stages* para especialistas organizados en torno a la MI, 2010-2012 el tercero se organizó en torno al ámbito educativo, satisfaciendo con ello la demanda prioritaria, conjuntamente con salud, de los propios mediadores interculturales en activo (Palomar, Oliver y Gamero, 2012), e incluso su *raison d'être,* y cómo esta figura profesional necesita, por tanto, detentar la competencia educativa como parte de sus funciones y de sus

responsabilidades en su día a día, y más en los actuales contextos donde prima la lógica de ahorro y de la concentración de fuerzas.

Para este logro, me remitiré, en primer lugar, a una revisión conceptual inicial para pasar a justificar geoestratégicamente la necesidad de esta figura en materia socioeducativa, revisando para ello cómo se entiende esa competencia socioeducativa en diversos países, para aterrizar en cómo se está interpretando en la Comunidad Valenciana, a la que pertenezco y conozco además de manera estrecha. Esta visión comparada me permitirá extraer una serie de valoraciones y animar a continuar abriendo e investigando algunos enclaves de futuro.

REVISANDO ALGUNOS CONCEPTOS INICIALES. MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y COMPETENCIA SOCIOEDUCATIVA

Partiendo de que la mediación puede concebirse como un proceso de aprendizaje que posibilita caminar hacia una cultura de la convivencia (García, Martínez y Sahuquillo, 2012:209), más allá de la mera instrumentalización que supone la solución de los posibles conflictos surgidos entre diversas personas y determinadas circunstancias (Boqué, 2003), ya en su propia definición la MI emerge, entonces, como herramienta y, más allá de ello, cultura. Debemos considerar, así, ambas acepciones para podernos mover con flexibilidad y eficiencia dentro de su campo de acción a fin de aspirar a lograr una gestión de la diversidad eficaz, creíble, entusiasta e, incluso, más allá de todo lo anterior, necesaria y perenne, no exenta de todas las revisiones que merezca su cuidado proceso de consolidación. En esta línea apuntada (Martínez y García, 2009:48), concibo la MI como:

> *Una apropiación de la cultura entendida desde la premisa inicial de la desigualdad, lo que implica la utilización de recursos, metodologías y procesos sociales y educativos, desde la interculturalidad, para superar los conflictos de personas etnoculturalmente diferentes a la cultura de acogida y poner en práctica el valor del reconocimiento del otro para, finalmente, caminar hacia la comprensión mutua, solidaridad, participación, integración enriquecedora y la convivencia comunitaria.*

De la breve pero intensa historia de la MI en nuestro país cabe deducir que ésta, en el momento presente, se halla "definiendo el perfil profesional con más precisión y

convergencia, y reclamando un conocimiento profesional, institucional y social acorde con las funciones desempeñadas por la nueva figura profesional asociada a la MI" (Die y Richarte, 2008:143). Precisamente, es desde estos escenarios, visiblemente críticos y en los que domina la incertidumbre en materia de política social en sensu lato, desde los que se cuestiona ahora qué es lo necesario y qué lo accesorio en todos los aspectos de la vida, del que la educación no es sino una muestra más, y ante los que deberemos de posicionarnos sin ambages, reivindicando y luchando firmemente contra el asentamiento de algunas realidades que, sin querer, se van imponiendo y minando con ello los logros conseguidos hasta ahora. Pondré dos ejemplos, uno más general y otro más 'local', por referirme al caso valenciano.

Respecto al primero de ellos, cabría pensar que el número de inmigrantes empezaría a decrecer en nuestro país, pero esto es paradójicamente al contrario: con datos de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, procedentes de 30 de septiembre de 2012, el número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia es de 5.251.094 personas, frente a 4.926.608 personas en el año 2010. Aunque es cierto que habrá que estar pendientes de futuros datos, dado que en estos momentos el trabajo es un bien que escasea con independencia de la diversidad de ellos a nivel de cualificación profesional que se demande, la realidad desoye a las cifras y la tendencia implementada en las políticas correspondientes supone automáticamente una merma en la financiación de todos los programas, proyectos y cuanto se aspire a organizar en materia de interculturalidad, entendida ésta en *sensu lato.* Y lo anterior, con todas las nefastas consecuencias que ello pueda tener en el presente y futuro de las generaciones, tanto infantiles como adultas, que se han acostumbrado a convivir en entornos naturalmente interculturales y no asimilacionistas no sin el trabajo denodado de todos los profesionales que rodean a este fenómeno y que tan bien han sabido integrarlo y naturalizarlo desde el punto de vista socioeducativo en escuelas, barrios y comunidades.

No seguir apostando por este logro es, desde mi punto de vista, insensato e irresponsable, y de manera inevitable no puedo sino retrotraerme a otros países, como nuestra vecina Francia, donde tanto daño han hecho las irregulares apuestas programáticas y, por ende, financieras sobre el fenómeno de la inmigración en función también de los vaivenes económicos e ideológicos por los que ha pasado el país y que ha, en buena medida, condicionado tanto a la identidad de las "segundas" y "terceras" generaciones de inmigrantes hasta el punto de denominarlas 'identidades mutantes' (Hadj Handri, 2008), caracterizadas por estar condenadas a quedarse en ese espacio invisible, por su incoherencia en la nacionalidad, su esquizofrenia cultural y por padecer las derivas de la no integración.(Recomiendo, en esta línea, el texto de Giró (2008), quien hace un

concienzudo análisis del alcance y consecuencias de la identidad desrealizada de los jóvenes y adolescentes procedentes de la realidad de la inmigración).

En cuanto al ejemplo 'local', como adelanté líneas arriba, en la Comunidad Valenciana estamos asistiendo al cierre y desmantelamiento de varios CEFIRES (centros de Formación del Profesorado) históricos, pertenecientes a localidades significativas, como consecuencia de los recortes presupuestarios de la educación. ¿Hemos de presumir, entonces, que los y las que acudían a éstos con la motivación de aprender y actualizarse en aspectos, por ejemplo, relativos a la gestión de la interculturalidad, continuarán aprendiendo de *motu propio* y de manera autodidacta? Quizá sea momento, en este caso, de aprovechar algunas lógicas que conceden todas las crisis, y de este modo poder cartografiar el mapa de temas y metodologías educativos que se están trabajando en la Comunidad Valenciana a fin de acometer planes sinérgicos y estratégicos que tengan relativa fuerza e impacto sobre sus usuarios: el de la gestión efectiva de la interculturalidad habría de ser uno de ellos. Incluso estoy convencida de que ahora sería el momento, puesto que esta Comunidad ha apostado tanto organizativa como políticamente por la figura del mediador intercultural, como veremos más adelante, de que éste liderara proyectos educativos de MI con impacto en todos los centros educativos y los barrios y comunidades que los cobijan.

De cualquier modo, y tanto en un caso como en otro, se está evidenciando, a mi juicio, que no debiéramos descuidar ni perder de vista nuestro faro, a saber: la perentoria necesidad de seguir trabajando con tesón la competencia intercultural que tanto profesionales de la educación como ciudadanía debemos atesorar a fin de aspirar a convivir dentro de sociedades democráticas y con la firme convicción de que la cohesión social es posible y deseable. Habida cuenta de que este proyecto no es sino procesual, en ello hemos estado vertiendo nuestras energías teoréticas y metodológicas (práxicas) los últimos años en el panorama español para dar una respuesta digna al fenómeno de la inmigración que se ha extendido y enriquecido la realidad española a lo largo y ancho de nuestra geografía.

Por otro lado, en este apartado ha de hacerse mención también a otra de las ideas-fuerza que preside en el título de este capítulo: la de 'competencia socioeducativa'. La realidad fáctica según la cual el mediador intercultural acredita una serie de competencias socioeducativas que se hacen patentes dentro y fuera de las aulas cuenta ya con un corpus teórico y bien fundamentado (Aguado et al., 2002; Llevot, 2009; Malik y Herranz, 2005; Ortiz, 2006, Escarbajal, 2010; García Castaño et al., 2012; Llevot 2013) que se va acrecentando conforme avanza y se fortalece el estado de la cuestión a través de la investigación y los grupos de trabajo que lideran esta temática.

No solo ratifico esta aseveración, y la he defendido allí donde se me ha dado la oportunidad de hacerlo, pues creo fervientemente en el poder intrínsecamente educativo y educador de la MI, sino que además (o, precisamente por ello) yo misma la he comprobado en un estudio realizado a lo largo y ancho de la Comunidad Valenciana entrevistando a los mediadores interculturales que en ella me encontré trabajando como tales para la *Conselleria d'Immigració* de la citada comunidad, que en ese momento se hallaba comenzando a asentar su estructura de AMICS (Agencias de Mediación para la Integración y la Convivencia Social), pero también en asociaciones, ONGD, ayuntamientos y mancomunidades, en los años 2005-6. En la tabla 10.1 se sintetiza la multiplicidad de acciones consideradas "educativas" realizadas por los mediadores a través de los cuales analicé esta competencia, denotando matices que diferencian a las funciones de los mediadores interculturales en función de la naturaleza de su puesto de trabajo.

COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL. MIRANDO AL EXTERIOR

A partir de esta realidad, el objetivo en este apartado es abrir una ventana y mirar al exterior para dar respuesta a algunas preguntas: ¿tiene la MI en otros países dentro de nuestro propio marco que nos cobija, la Unión Europea, matices que puedan resultar de interés a la hora de entender, justificar e incluso enriquecer las competencias socioeducativas que detenta esta figura? Desde esa ventana simbólica otearemos cuatro países, idiosincrásicos en cada una de sus maneras de interpretar, obviamente desde contextos diferenciados que están jugando su papel, cuál es el rol del mediador intercultural y por qué resulta especialmente estratégica esa figura. (Una versión previa a este apartado, con la consideración además a otros países, como Canadá, puede consultarse en Martínez Usarralde (2008).

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE LOS MEDIADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	
Mediación institucional provincial	Están explicitadas en la Web de Conselleria (www.cul.gva.es). Todas están relacionadas con la educación: - Acoger al alumnado inmigrante. - Mediar en conflictos puntuales con padres, profesores, alumnos. - Colaborar en la formación del profesorado (educación intercultural). - Colaborar y asesorar a centros de educación compensatoria. - La formación y difusión de programas de educación intercultural. - Resolución de conflictos. - Compensación educativa. - Establecimiento de relaciones con ONGDS, CEFIRES, Ayuntamientos y otras instituciones.
Mediación institucional local	Servir de punto de difusión. - Orientar a los recién llegadas en cuestiones relacionadas con la educación. - Escuela de padres. - Comisión de absentismo. - Hacer talleres de lectoescritura.
Mediación asociativa (ONGD)	- Sensibilización en colegios (mediación preventiva). - Impartir clases con menores y adolescentes inmigrantes. - Impartir talleres interculturales con inmigrantes y población autóctona. - Impartir cursos de mediación y conflictos escolares en institutos. - Impartir cursos de cultura y costumbres españolas para adultos inmigrantes. - Trabajar directamente con familias (orientación, apoyo, acompañamiento, acercamiento a centros educativos asesoramiento, gestión matrículas y coordinación).

Tabla 10.1. ***Competencias educativas de los mediadores (Martínez Usarralde, 2007: 236).***

Italia. El mediador como decodificador social

En Italia, el mediador es definido como el profesional que tiene como objeto principal facilitar las relaciones entre los autóctonos de una nación y los ciudadanos extranjeros que emigran a Italia («Espacio de la inmigración, hospitalidad y la Integración de Roma» en www.immiweb.org/index.php

Su responsabilidad se centra, de este modo, en la intención de promover el conocimiento recíproco y la comprensión entre los dos grupos, a fin de favorecer la

relación positiva entre sujetos de culturas diversas y siempre teniendo como fondo la biunívoca adaptación de ambos y la aceptación, por parte de los italianos, de los inmigrantes con un nivel de igualdad y dignidad (Latif Al Saadi, 2002). Constituye así "el alma de la política migratoria y de la misma integración" (Castiglioni, 1996: 24), dado que la propia mediación «intercultural» ha llevado a los italianos a interrogarse sobre el significado profundo de la convivencia entre personas de culturas diferentes, y ha demostrado, como consecuencia, que las diversidades pueden ser coordinadas con eficacia desde la atalaya profesional del mediador. De ahí que esta figura, que con la adopción de una dimensión ya estructural del fenómeno de la inmigración en este país resulta ser cada vez más estratégica, sea demandada desde la administración, a fin de simplificar la burocracia, al tiempo que se facilite una figura decodificadora y reconciliadora de los códigos culturales de la sociedad de acogida y la sociedad de origen.

Es la Ley 40/1998 de 6 de marzo la que introduce por primera vez en el ordenamiento jurídico la figura y funciones del mediador intercultural. El mediador intercultural se incluye en las oficinas públicas, erigiéndose en puente entre inmigrantes, por un lado, y los servicios públicos y la sociedad, por otro, para favorecer el acuerdo. Además, y de manera complementaria al modelo institucional brevemente descrito, existen asociaciones que han incluido la figura del mediador para conducir diferentes programas de mediación cultural, y trabajan cotidianamente y de manera coordinada con la Administración pública. De hecho, estas asociaciones, si se hallan convenientemente registradas, están habilitadas para firmar convenciones con el Estado, las regiones, provincias y ayuntamientos para emplear a mediadores «interculturales». A las anteriores se unen las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, especialmente sensibilizadas con la promoción de la educación «intercultural» y los cursos de formación en general (Gobbo, 2004).

Tanto en uno como en otro caso, las funciones de esta tipología de mediación que trabaja con culturas minoritarias puede considerarse como un proceso doble y recíproco de decodificación que funciona a tres niveles (Cooperativa Sociale Onlus, 2001): un nivel práctico-orientativo, un nivel lingüístico-comunicativo y un nivel psico-social.

En el primer caso, la mediación cumple una misión específica para las culturas minoritarias que se hallan especialmente desorientadas frente al sistema socio-institucional y el político-burocrático. Como ejemplo significativo, los inmigrantes pueden solicitar una mediación cuando inscriban a sus hijos en la escuela, cuando hayan de dirigirse a vacunar a sus hijos en los hospitales, etc. En el segundo caso, la mediación tiene una función, ante todo, comunicativa, con el trasfondo de la normalización como principio igualador. De ahí también, que se haya creado incluso una figura específica con

competencias en este fin: el mediador lingüístico. Este profesional, en efecto, va a encargarse de facilitar la comunicación y la comprensión a nivel tanto lingüístico como cultural, manteniendo una postura neutra entre las partes interesadas. Finalmente, en el tercer caso, el mediador intercultural trata de ayudar a los inmigrantes por su situación de desventaja inicial frente a los servicios públicos, y, en especial, la sensación de discriminación que pueden sentir en ocasiones. Se trata, en definitiva, de facilitar el cambio social, estimulando su enriquecimiento en la sociedad de acogida.

De acuerdo con el marco anterior, el mediador intercultural tiene varias funciones, entre las que destacan (Cooperativa Sociale Onlus, 2001; Gobbo, 2004; Alessandrini y Patriarca, 2009):

- Realización de cursos de lengua y cultura de origen.
- Difusión de informaciones relativas a las oportunidades de integración.
- Diseminación y dinamización en las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes y de los «inmigrados».
- Promoción de cursos de formación para la convivencia en una sociedad «intercultural», dirigido tanto a entidades públicas como privadas que tengan relación habitual con la inmigración.

Merece la pena reconocer, además, cómo en Italia las asociaciones también trabajan en la inserción escolar de los hijos de los «inmigrados» (tal y como queda reflejado en el artículo 38.4 de la Ley 40/1998 de 6 de marzo).

Hay más competencias designadas para la mediación cultural en este ámbito de acción, que se contextualiza en torno a guarderías, escuelas infantiles, elementales y medias (Alessandrini, 2000):

- Facilitar la comunicación entre el alumno extranjero y el profesorado, así como entre la familia extranjera y el profesorado.
- Ofrecer asistencia temporal a los profesores de los alumnos que no conocen el italiano.
- Asesorar a los profesores para facilitar la comprensión sobre determinados comportamientos llevados a cabo por niños extranjeros.
- Asesorar e incluso llevar a cabo cursos de especialización para profesores sobre temáticas relacionadas con la educación «intercultural».
- Participar en las reuniones entre profesorado y padres extranjeros.
- Explicar a las familias extranjeras el sistema educativo italiano.
- Divulgar las informaciones relativas a las modalidades de inscripción en las escuelas.

- Elaborar material informativo en lengua extranjera relativo a cuestiones relacionadas con la escolarización y otros requisitos para entrar en las escuelas.
- Redactar los módulos escolares en la lengua del país de origen del alumno.
- Preparar material didáctico en la lengua materna del alumno.
- Participar en las actividades de promoción y valoración de otras culturas.
- Ofrecer asesoramiento y orientación a profesorado, orientadores, y cualquier personal relacionado con la educación que requiera sus servicios.

A pesar de su desarrollo, merece la pena destacar cómo la MI se encuadra "en una lógica de mercado no regulado", que hace que "la mediación en la escuela se define centro por centro; la territorial, por su institución de referencia" (O.L.M.O-EQUAL, 2008: 29). Todo ello redunda en que la figura sea precaria desde el punto de vista contractual, y ello a pesar o, mejor, a propósito de un "mercado salvaje" en lo que respecta tanto a su formación como a su clasificación contractual.

Suecia. El mediador como protagonista en las *second chance schools*

En segundo lugar, en lo que respecta a Suecia, la figura del mediador «intercultural» ha de entenderse desde la descentralización de la que es objeto, entre otros aspectos, la educación de este país, dado que el municipio es el responsable del 70% de la financiación de esta figura profesional, frente al 30%, que corresponde a las escuelas (*Swedish Ministry of Education,* 2004). Partiendo del hecho de que el 10,9% de la población sueca es inmigrante, y que el porcentaje escolar gira en torno al 35% de las matriculaciones, el país ha puesto en marcha, al igual que la mayoría de miembros de la Unión Europea, políticas educativas específicas para esta población que proviene, mayoritariamente, de Irak, Noruega, Finlandia, Dinamarca y de los países «ex-yugoslavos».

Los servicios de mediación son fundamentales desde el momento en que el inmigrante llega a este país: el mediador intercultural apoyará y asesorará, a partir de un cuestionario normalizado que tendrá que responder el inmigrante, todos los ítems que tengan que ver con la parte más socioeducativa. El programa de integración sueco compromete a varios profesionales y escenarios de intervención: la escuela (donde se localizan la escuela de adultos, el centro de estudios «interculturales», la educación secundaria superior y centros de estudios lingüísticos); los interlocutores sociales relacionados con el empleo y, finalmente, los centros recreativos y de tiempo de ocio (Nicaise, Esping Andersen, Ponty Tunstall, 2005: 9-10). Además del citado asesoramiento y, muchas veces, la dirección de

los cursos de sueco para inmigrantes (SFI), que siguen diferentes niveles desde 2002, el mediador intercultural tiene unas competencias específicas en los centros educativos.

Resulta significativo comprobar cómo su labor se concentra sobre todo en las escuelas de segunda opción (*Second Chance Schools*). Esta modalidad escolar ha sido promovida por el Ministerio de Educación desde 1995, como instrumento estratégico para luchar contra la exclusión social y económica (el principal objetivo de esta modalidad escolar consiste en dar una oportunidad de integración adicional al alumnado que debe cursar educación secundaria y que carece de cualificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral, a través de la implementación de programas de aprendizaje). En dichas escuelas, el mediador habrá de conseguir la integración educativa y social de los estudiantes inmigrantes que concurren a estudiar a éstas. En ocasiones adoptan el papel de tutor, dado que el estudiante inmigrante tiene en este país el derecho a ser acompañado por un tutor en su lengua nativa. Pero hay más competencias, dentro de este entorno, que merecen ser comentadas, y que giran en torno a (Skolverket, 2003):

- Mantener relaciones estructuradas entre las administraciones de los servicios sociales locales, asociaciones y entidades privadas.
- Distribuir a los alumnos llegados en esta modalidad escolar, tratando de evitar la concentración masiva de los mismos en centros concretos.
- Asesorar al profesorado en metodologías de formación profesional alternativas, concentradas en las capacidades individuales de los alumnos, así como en la flexibilización modular que permite la adopción de competencias básicas (lingüísticas, matemáticas y sociales, fundamentalmente).
- Procurar facilitar, en los casos que así lo requieran, una transición al empleo de acuerdo con la formación adquirida en estos centros.
- Orientar, por tanto, al alumnado definiendo claramente las posibilidades laborales en función del entorno y del mercado de trabajo.

La frecuencia de su intervención puede variar, dependiendo en buena medida de las necesidades de la escuela y de las acciones programadas por la misma en torno a la orientación y asesoramiento de sus alumnos. Normalmente, el mediador intercultural tiene un contrato a tiempo completo, y detenta los mismos derechos y deberes que cualquier otro profesional empleado en el ámbito escolar. En relación con esta realidad, su formación es administrada desde las escuelas del municipio y financiada con tasas locales, (otra fuente de financiación que ha sido posible en estos años es el Fondo Social Europeo, acción ésta compartida con otros muchos países dentro del seno de la Unión Europea con inquietudes semejantes en torno a esta figura).

En la actualidad, a raíz del descenso de las cifras de inmigrantes, unido a la crisis en el sector industrial por el que está pasando Suecia y que repercute de manera automática en la posibilidad de generar nuevos empleos, se ha tendido a modificar la situación laboral del mediador, dadas las restricciones presupuestarias sufridas también desde la educación. De este modo, su contrato laboral también ha sido proclive a transformarse en un trabajo a tiempo parcial, entendiendo con ello que ahora esta figura no supone una prioridad en las escuelas del país.

A pesar de las dificultades financieras, la legislación sueca asegura que todo ciudadano extranjero con un insuficiente conocimiento del lenguaje sueco puede beneficiarse de los servicios de mediación cultural, cuando necesiten contactar, informarse o ser asesorados por las autoridades locales o acceder a servicios sociales y educativos.

Para finalizar, se quiere indicar que los efectos de la mediación cultural en las escuelas han demostrado ser muy positivos, dado que los beneficiarios (alumnado, profesores, orientadores, y otras instancias escolares) han podido percibir (Skolverket, 2003; Nicaise, Esping-Andersen; Pont y Tunstall, 2005):

- Un mejor y más rico conocimiento y conciencia de pertenecer a un mundo «intercultural».
- Un más fácil y natural contacto con las familias de los estudiantes extranjeros.
- Una transferencia a los recién llegados de los valores de la escuela sueca, así como un conocimiento de sus regulaciones, a los que se une una orientación social y profesional.
- Y, finalmente, un incremento en la disposición, tanto del equipo de profesores como de los alumnos locales hacia una más fácil y óptima integración de los estudiantes inmigrantes.

Portugal. El mediador como puente sociocultural

Finalmente, el caso de Portugal resulta igualmente significativo. En este país se cumple la paradoja, al igual que en España y otros países de la Unión Europea, de constituir un ejemplo que ha ido gradualmente transformándose a sí mismo, dado que comenzó siendo un país emisor de emigrantes para pasar a ser, un país receptor de inmigrantes. En la actualidad, la principal comunidad inmigrante es la caboverdiana, cuyo número no ha cesado de aumentar. Le siguen la población de las Antillas y Mozambique, y cada vez más, de Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe.

En cuanto a la tipología de inmigrante, destaca el hecho de que nos hallamos ante un inmigrante con un elevado grado de instrucción, «incluso superior a la media europea» (Oliveira y Galego, 2005: 45), aunque, debido a sus lógicas dificultades lingüísticas, se han ido asentando en torno a oficios de construcción, trabajos de limpieza, y más recientemente, en la agricultura y en trabajos indiferenciados, en general, teniendo en común la precariedad de los mismos. Estos inmigrantes atraen, a su vez, a otros inmigrantes de sus mismos países, ligados por lazos de parentesco, amistad o vecindad. Dado que la mayoría proceden de contextos de inestabilidad económica, guerras civiles y violencia, en general, contribuyen firmemente a alimentar estos flujos migratorios.

Hoy la política de inmigración ha sido asumida por el *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIDI), plataforma que ha hecho operativa, entre otras iniciativas, los *Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante* (CNAI), desde el año 2004 y se localiza la acción profesionalizada de los mediadores culturales, que atienden hasta en 12 lenguas diferentes.

En Portugal, la mediación como área específica de intervención en contextos multiculturales comienza a institucionalizarse en la década de los años noventa del pasado siglo. Desde ese momento hasta la actualidad, la profesionalización del mediador ha ido moldeándose hasta confirmarse como una actividad social fundamental, hasta el punto que, «gana una nueva dimensión, proyectando y evidenciando su categoría «socioprofesional», justificando cada vez más las necesidades de su intervención en contextos socioculturales desfavorecidos» (Sousa, 2002:14).

Con el devenir del tiempo, la práctica de la mediación se ha ido introduciendo en la realidad socioeducativa de Portugal, al reconocer cómo, frente a las necesidades que presentaban los colectivos inmigrantes, se requería una serie de servicios que sirvieran para facilitar la integración, en *sensu lato.* Se van requiriendo, en otras palabras, profesionales que ejerzan de puente, desde la relación próxima, para posibilitar la comunicación entre culturas. Y, desde el punto de vista de las necesidades más inmediatas, se precisaban traductores e intérpretes tanto de textos como del universo simbólico y normativo de todas las culturas que Portugal acogía. E, indiscutiblemente, el mediador va desempeñando, al mismo tiempo, un papel insustituible en el medio escolar, estableciendo lazos que abarcan la familia, la escuela y la comunidad.

Pero la prueba más evidente del papel estratégico que detenta la mediación cultural en estos momentos en Portugal la constituye, tal y como se demuestra en las líneas siguientes, la múltiple legislación que se ha establecido a fin de regular la figura de los mediadores socioculturales:

- *Despacho 147/96 de 8 de julio,* que define los territorios educativos de intervención prioritaria, previendo, de entre las condiciones especiales de las que se pueden beneficiar para el desarrollo de los proyectos educativos en los centros, la posibilidad del recurso y apoyo de los mediadores y de los animadores socioculturales.
- *Despacho Conjunto 132/96, de 27 de julio,* considerado como el documento que verdaderamente abre camino para la institucionalización de la mediación. En él se aprueba la ejecución de programas extraescolares para jóvenes y niños de educación primaria y secundaria, así como educación preescolar, involucrando a nuevos profesionales y, con ello, a nuevos puestos de trabajo vertidos hacia la ocupación del tiempo de ocio en las escuelas.
- *Despacho Conjunto 308/98, de 24 de abril,* como la ley que reconoce y, más importante, regula la figura del mediador intercultural y se relaciona con las funciones que esta figura profesional tendrá con respecto a la educación. Compete, para este caso, al *Ministerio da Educaçao* definir las funciones y el perfil adecuado para el ejercicio de sus actividades.
- *Despacho Conjunto 942/99, de 3 de noviembre,* en el que se aprueba el Programa Educaçao/Emprego (Educación/Empleo), regulando con ello la situación de los mediadores y de los animadores culturales, a fin de legitimar su continuidad. Para ello se presenta un avance de la reglamentación de esta figura, su nivel de remuneración y de la evaluación de su desempeño, a fin de contribuir a clarificar todavía más su papel.
- *Despacho Conjunto 1165/2000* de la Presidencia del Consejo de Ministros, el Ministerio de Trabajo y de la Solidaridad, y del Ministerio de Educación, a partir del cual se crea un grupo concreto de trabajo para evaluar el papel de los mediadores culturales en las escuelas y para proceder a contratar mediadores para las escuelas que así lo requieran. Este grupo de expertos evalúa positivamente el papel de los mediadores en la actual coyuntura y reconoce la utilidad de este papel, aunque apostilla que su existencia no ha de limitarse a un determinado origen étnico o cultural, sino que habrá de revelarse como útil en todas aquellas áreas en las que se requiera promover el diálogo «intercultural».

Este esfuerzo legislativo y normativo habría de desembocar lógicamente en una ley: la *Lei nº 105/2001* que va a establecer el estatuto legal del mediador sociocultural (merece la pena destacar, aunque sea a pie de página, cómo en esta ley se altera la designación de «mediador cultural» hacia «mediador sociocultural». Lo anterior obedece a que, tal y como se relata en el documento de Actividades de ACIME 1999- 2002, la última designación resulta más adecuada, dada su estrecha ligazón con la mediación social, en la

medida en que «la propia experiencia ha demostrado que la existencia de diferentes códigos culturales, cuando se conjuga con situaciones de exclusión social prolongada, exigen formas activas de promoción de diálogo intercultural, de inclusión y de mayor cohesión social» (ACIME, 2002:54), y por tanto, supone un paso decisivo en el reconocimiento de esta figura. Esta ley afirma que la mediación ha de ser ejercida no sólo en escuelas, sino también en otros locales públicos, para lo que se exige la elaboración de protocolos, contratos individuales de trabajo y/o de prestación de servicios, siguiendo el Estatuto General de la Función Pública. Cabe resaltar, por su naturaleza significativa, sus dos primeros artículos:

En el artículo 1 se afirma que el mediador sociocultural tiene por función colaborar en la integración de los inmigrantes y las minorías étnicas, a fin de lograr el diálogo «intercultural» y la cohesión social. También reconoce cómo, en la práctica, puede intervenir inequívocamente en otras áreas.

En el artículo 2 se definen tanto las competencias como los deberes del mediador «intercultural». Quedan, por tanto, especificadas sus funciones, que se identifican con:

- Promover el diálogo «intercultural», estimulando para ello el respeto y un mejor conocimiento de la diversidad cultural y de la inclusión social, desde sus competencias.
- Colaborar en la prevención y resolución de conflictos socioculturales y en la definición de estrategias de intervención social.
- Colaborar activamente con todos los profesionales participantes en los procesos de intervención social y educativa.
- Facilitar la comunicación entre profesionales y usuarios de origen cultural diferente.
- Asesorar a los usuarios en la relación con profesionales de los servicios públicos y privados.
- Promover la inclusión de ciudadanos de diferentes orígenes sociales y culturales en igualdad de condiciones.
- Respetar la naturaleza de la información relativa a las familias y a las poblaciones en general dependientes de su acción.

En íntima conexión a estos primeros artículos, el artículo 4 hace referencia a la formación de los mediadores socioculturales, demandando cursos de capacitación que tengan en cuenta una matriz de contenidos comunes.

Como comentarios a la ley, quizá habría que demandar una entidad que en la práctica regule, compare y profundice las diversas formas de intervención en la mediación, de

modo que articule e integre los diferentes modelos de mediación y los profesionales que trabajan en cada uno de los anteriores, en una matriz regulada e integral y mantenga, en definitiva, «la coherencia de la práctica de mediación» (Oliveira y Galego, 2005:38).

Desde el CNAI en la actualidad se está promoviendo el *Projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos* - MISP, en colaboración con las Cámaras municipales y las asociaciones de inmigrantes, que, con un enfoque marcadamente comunitario, tiene el objetivo de "desarrollar una intervención basada en los principios de interculturalidad y mediación en territorios locales, promover nuevas relaciones de convivencia constructiva y la fabricación de las industrias, que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las comunidades para el desarrollo local y la cohesión social". Con el fin de contextualizar la labor del mediador, además de las competencias que ya figuran en la ley, propone: erigirse en soporte ciudadano para fomentar el empoderamiento individual; organizar proyectos utilizando los recursos existentes para dar respuesta a las necesidades identificadas; promover la armonización, la coordinación y la comunicación, así como la relación entre los recursos comunitarios existentes para encontrar respuestas e integrar las necesidades de los ciudadanos y aprender de la experiencia y adquirir nuevas formas de relación en las que las personas se reconozcan como interlocutores y se enriquezcan dialógicamente.

Mirando hacia lo local: el caso valenciano

El motivo que me lleva a mirar a esta unidad intranacional (utilizando terminología propia de la Educación Comparada) no es otro que reconocer cómo esta comunidad se ha erigido en modelo al liderar un proyecto holístico de políticas de cooperación e inmigración en el que la MI constituye una protagonista patente inserta en un engranaje bien pergeñado, aunque en la actualidad se resienta sensiblemente por la crisis económica. Pocas comunidades, en efecto, disponen de una Ley en que cobijarse y exigen la acreditación para la profesionalización del mediador intercultural a través de su Orden correspondiente en la que tuve el privilegio de participar.

No quiero dejar de nombrar, como he adelantado líneas arriba, el escenario de regulación legislativa bajo el cual trabaja, con las consiguientes garantías, el mediador intercultural. Por un lado, la Ley 15/2008, de 5 diciembre, de integración de las personas inmigrantes en la *Comunitat Valencia,* (y su consiguiente desarrollo legislativo: el Reglamento 93/2009 de la ley de 15/2008, de integración y el Decreto 93/2009, de 10 de julio, por el que se aprueba el reglamento de la ley), y por otro, la Orden 8/2011, de 19

de mayo, por la que se regula la acreditación de la figura del/de la mediador/a intercultural.

De la primera, la Ley de Integración, me gustaría destacar la presencia explícita de la figura y funciones del mediador intercultural en su título III: 'De la mediación y los organismos de integración' y en su título IV: 'Ámbitos de actuación'. Dentro del título III se ubican los artículos 13 'De la Mediación Intercultural' y 14 'El mediador intercultural'. De éste último cabe reconocer cómo "la administración autonómica favorecerá la formación especializada de mediadores interculturales como instrumento de integración" y que "éstos deberán actuar en todo momento desde la imparcialidad, el diálogo y el acercamiento de posturas". Más interesante para el cometido que ocupa a este capítulo es el título IV: en los ámbitos de actuación que se contemplan como escenario natural de acción del mediador intercultural (acogida, salud y asistencia sanitaria, formación y empleo, vivienda, menores, jóvenes y mujeres), las competencias socioeducativas en materia de cultura y educación encuentran un lugar preeminente en su Capítulo V (Tabla 10.2).

ÁMBITOS DE ACCIÓN DEL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN Y CULTURA

Garantizar el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria.	
Garantizar la integración a la escuela, aunque sea tardía, de los menores inmigrantes.	
Aplicar las medidas oportunas para escolarizar a menores inmigrantes con NEE, derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, en centros sostenidos con fondos públicos.	
Proporcionar medios a las personas inmigrantes para adquirir los conocimientos de idiomas oficiales de la *Comunitat Valenciana.*	
Establecer medidas públicas en materia de *educación:*	- Establecer planes de colaboración con ayuntamientos (lucha contra el absentismo). - Introducir contenidos en la escuela de educación intercultural. - Promover, conjuntamente con ayuntamientos y entidades sociales, medidas que combatan el racismo y la xenofobia.
Establecer medidas públicas en materia de *cultura:*	- Apoyar la integración de inmigrantes en las fiestas de la CV y viceversa. - Promover la cultura de las personas inmigrantes y sus aportaciones a la sociedad española y valenciana.

Tabla 10.2. ***Elaboración propia a partir de la Ley 15/2008, de 5 diciembre, de integración de las personas inmigrantes en la Comunitat Valenciana.***

De la segunda, la Orden de Acreditación, destaco el hecho de que ésta se erige como consecuencia natural de la primera con el objeto de regular la demanda de formación y profesionalización de esta figura que finalice con un certificado de acreditación reconocido por esta Comunidad Autónoma que ejercita a la persona que justifica 250 horas de formación especializada en MI para trabajar en los ámbitos que indica la Ley. Además, y con carácter complementario, se crea un registro de mediadores interculturales y se explicitan los derechos y deberes que acompañan a esta profesión, además de limitar los contenidos especializados que requiere esta figura desde el punto de vista competencial.

Desde el punto de vista organizativo, las responsabilidades sobre MI se distribuyen, además, entre dos Consejerías, la *Conselleria de Justícia i Benestar y la Conselleria d´Educació, Cultura i Ciència,* atribuyéndose al mediador intercultural funciones más relacionadas con competencias socioeducativas en el primer caso y con competencias de naturaleza más intrínsecamente educativa en el segundo.

De la primera, la *Conselleria de Justícia i Benestar* (hasta hace relativamente poco, en el 2010, *Conselleria de Solidaritat i Ciudadania*), cabe destacar cómo ésta articula el Plan Valenciano de Inmigración, que es a su vez elaborado por la Dirección General de Inmigración y Ciudadanía. Es desde ésta desde la que se contempla, por un lado, la MI provincial, regulada por una coordinadora autonómica de MI, y que reconoce a un mediador intercultural por comunidad, y, por otro, la organización de la red AMICS (Agencias de Mediación para la Integración y la Convivencia Social), que cuenta con 47 centros distribuidos a lo largo y ancho de esta comunidad.

Finalmente, y no menos importante, de la segunda de las *Consellerias* con competencias en materia de MI, la *Conselleria d´Educació, Cultura i Ciència,* dentro del *Plan inicial para la Atención Educativa para el Alumnado Inmigrante,* merece destacar una, la creación de una Oficina de Acogida al Alumnado Inmigrante (OAAI). En total existen tres, correspondientes, cada una, a la Dirección Territorial de Cultura y Educación de Valencia, Castellón y Alicante, y atienden, de media, un total de 1200 visitas en un año (Carbonell, 2006). Las OAAI son, a su vez, un elemento más dentro de la propuesta reticular de *Conselleria* en materia de integración del alumnado inmigrante e interculturalidad (para un análisis más pormenorizado de las 13 medidas pergeñadas en el marco del Plan de Integración del Alumnado Inmigrante, así como su impacto (Martínez Usarralde y García López, 2010). Precisamente, es en estas oficinas donde la figura del mediador *cultural* (no 'intercultural') se crea ante el progresivo aumento de alumnos inmigrantes en las escuelas valencianas, compartiendo su quehacer profesional con un

Inspector de Educación, un técnico de integración social o trabajador social y personal administrativo.

En la tabla 10.3 se especifican las funciones del mediador intercultural haciendo referencia a diversos referentes.

Como puede desprenderse de la información ofrecida, se considera que, sin perder la óptica institucional, la atención al inmigrante desde la figura del mediador intercultural no se agota en las acciones desempeñadas desde las OAAI, sino que impregna al ámbito escolar, y a cuantos profesionales trabajan en éste, atribuyéndole por tanto competencias interculturales relacionadas con la propia educación intercultural. Pero, y al mismo tiempo, también sale del aula para trabajar integradamente con otras *Consellerias*, con las ONGD y con las administraciones locales, extendiendo con éstas últimas sus competencias al ámbito más socioeducativo.

CONCLUSIONES PARA SEGUIR AVANZANDO

¿Qué puede desprenderse de este análisis fuera y dentro de nuestras fronteras con respecto a las competencias socioeducativas del mediador intercultural? Creo firmemente que son varias las 'lecciones aprendidas', utilizando la terminología comparatista, que pueden aprehenderse de esta sana y constructiva mirada al exterior, así como dentro de nuestras fronteras, con el caso valenciano, que serán sistematizadas a continuación a manera de aspectos significativos ante los que deberemos estar atentos y continuar trabajando e investigando sobre ellos, a la manera de vías de futuro para avanzar en la consolidación de esta figura profesional.

FUNCIONES ESPECÍFICAS DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL CON RESPECTO A LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE ACCIÓN.

Respecto al centro docente	• Conocer la situación socioeducativa del alumnado extranjero. • Conocer y estudiar las necesidades de los centros docentes para mejorar la atención educativa del alumnado extranjero y facilitar la educación intercultural de todo el alumnado. • Ayudar a preparar la acogida con los centros receptores e instituciones del entorno. • Participar en la realización de programas de sensibilización del profesorado. • Favorecer la incorporación de la educación intercultural en el Proyecto Educativo del Centro y en los Proyectos Curriculares. • Proporcionar al personal docente una información objetiva e informarle sobre dónde recabar recursos para desempeñar su labor. • Mediar en casos de conflictos derivados de cuestiones culturales. • Facilitar información y asesoramiento sobre aspectos culturales del alumnado inmigrante. • Colaborar en la identificación de las necesidades educativas más habituales del alumnado inmigrante. • Establecer cauces fluidos con las familias y su progresiva implicación en el centro. • Favorecer la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro. • Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y debate e impliquen a la comunidad. • Impulsar la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes. • Implicar a asociaciones, grupos, entidades... de las diferentes culturas en la vida del centro. • Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones del alumnado. • Facilitar la realización de colaboraciones con entidades sin ánimo de lucro.
Respecto a los padres y madres	Con los de aquí: • Conocer la situación socioeducativa del alumnado inmigrante en el centro docente. • Colaborar con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos en la realización de programas de sensibilización cultural de las familias. • Colaborar en la promoción de programas de formación intercultural para padres y madres de alumnos. • Mediar en la prevención y resolución de posibles conflictos de tipo social o cultural con los padres extranjeros. • Colaborar en la promoción de escuelas de padres. Con los padres y madres extranjeros: • Facilitarles información sobre el sistema educativo de la Comunidad Valenciana, así como con sus costumbres, fiestas, formas de comunicación, valores sociales, etc. • Orientarles sobre programas para el aprendizaje de las lenguas locales. • Colaborar en la promoción de programas y proyectos que les faciliten en la mayor conocimiento de los recursos existentes en la localidad. • Promover su participación activa en los centros docentes. • Colaborar en el establecimiento de canales de comunicación y conocimiento mutuo entre la cultura de acogida y la de llegada para prevenir situaciones de conflicto. • Ayudar a valorar la situación de sus hijos en el centro docente. • Mediar en la prevención y la resolución de posibles conflictos que pueden surgir entre ellos y el resto de la comunidad educativa. • Colaborar con las diferentes administraciones en programas dirigidos a la normalización de familias extranjeras.

Respecto a las administraciones locales	• Colaborar en las actuaciones diferentes dirigidas a la inclusión social de las poblaciones extranjeras. • Colaborar en la planificación de programas de sensibilización y fomento de políticas interculturales. • Comunicar las necesidades educativas que el mediador cultural detecte. • Colaborar en la coordinación de actividades realizadas conjuntamente por la Conselleria de Cultura i Educació y las administraciones locales referidas a la interculturalidad.
Respecto a ONG, asociaciones y entidades sin ánimo de lucro	• Recabar información sobre la situación de las poblaciones extranjeras residentes en la Comunidad Valenciana. • Colaborar con las diferentes ONGD y asociaciones para contribuir a una mejor integración del alumnado inmigrante. • Fomentar el diálogo, el respeto y la participación entre las poblaciones. • Facilitar la realización de programas y proyectos de formación e información de la población inmigrante. • Colaborar en la realización de programas de sensibilización e información sobre la cultura de acogida. • Colaborar en la búsqueda de soluciones a situaciones de conflicto entre poblaciones de diferentes orígenes.
Respecto a inspectores y centros de recursos	• Mantener entrevistas y reuniones con el Inspector Coordinador de la Oficina de atención al alumnado inmigrante para recabar información sobre la situación de este alumnado en los centros. • Colaborar con los inspectores en la consecución de la información necesaria y el análisis de las necesidades para mejorar la atención educativa del alumnado extranjero en los centros docentes. • Atender las propuestas de los inspectores en caso de mediación urgente en el centro donde se precise. • Colaborar en la planificación de formación en centros, cursos, congresos, • seminarios, grupos de trabajo, etc., sobre formación intercultural del profesorado. • Favorecer la divulgación de experiencias, proyectos y programas interculturales entre los centros docentes. • Colaborar en la planificación de programas de sensibilización.
Respecto a otras Consellerias (Sanitat, Benestar Social...)	• Conocer los proyectos y programas que ofrecen para la atención a poblaciones extranjeras residentes en la Comunidad Valenciana. • Colaborar en programas y proyectos interculturales. • Colaborar en el establecimiento de estrategias para una actuación intercultural adecuada.

Tabla 10.3. ***Elaboración propia a partir del Decreto 100/2002, de 4 de junio, del Gobierno valenciano.***

Resulta evidente que la conformación de una ciudadanía participativa, responsable y dialogante se ha convertido en una prioridad en estos primeros años del siglo XXI y la mediación, en este sentido, puede desempeñar una función importante al respecto (García, Martínez y Sahuquillo, 2012:209). Este escenario es, obviamente, compartido por todas las visiones que aquí se han revisado de esta figura.

Partiendo de la definición que de MI he aportado en las primeras páginas, me gustaría destacar que no todos los modelos evidencian algunos de los rasgos que para mí, particularmente, son incuestionables como puntos de partida ideológicos y estratégicos: cuando me refiero a que es "una apropiación de la cultura entendida desde la premisa inicial de la desigualdad", en efecto, hay modelos que no parecen partir de esta idea. Más univocidad hay en otra parte de la definición, "poner en práctica el valor del reconocimiento del otro para, finalmente, caminar hacia la comprensión mutua, solidaridad, participación, integración enriquecedora y la convivencia comunitaria", que encuentra, ahora sí, acomodo, en todos los modelos analizados.

En los tres modelos europeos analizados, al que se añade el valenciano, domina, como se ha podido comprobar, el modelo institucional de MI demandado desde instituciones nacionales, regionales y locales. Ahora bien, si hubiésemos de reconocer cuál es la función prioritaria que se concede a la figura aquí objeto de estudio y poderla rubricar con una idea-fuerza (Martínez Usarralde, 2008), puede desprenderse:

- *En Italia el mediador* cumple funciones escolares que tienen que ver con la orientación inicial al profesorado, establecimiento de una mejor comunicación entre alumnado extranjero y profesorado autóctono y asesoramiento de material pedagógico de educación intercultural. La denominación de éste como *mediador escolar integrado,* sin embargo, implica que el rol de este profesional está en continua interacción y, más aún, retroalimentación con los profesionales e incluso mediadores procedentes de asociaciones y ONG. Constituiría, por tanto, un modelo más desarrollado e integral en la que todos los mediadores trabajan de manera interdisciplinar en pro de la calidad y excelencia de su servicio.
- *El modelo sueco* significa al *mediador orientador-tutor* y lo ubica en las *second chance schools,* instituciones escolares que acogen a jóvenes con problemáticas relativas a adaptación y de entre los que la población escolar inmigrante acostumbra a ser un asiduo usuario de las mismas.
- *El modelo Portugués* reconoce la figura como *mediador animador*

sociocultural, lo que está implicando que, tal y como se desprende de la dilatada proyección legislativa a cuenta de este profesional en este país, además de las funciones coinciden, en esencia, con la de los dos países anteriores, se advierte ese sesgo hacia la consideración del mediador como animador sociocultural e incluso comunitario, tal y como se desprende de las últimas investigaciones revisadas al respecto.

- A estos tres países aun habría que sumar un cuarto modelo, el que se corresponde con la promoción de la MI *en la Comunidad Valenciana,* que podría considerarse como *mediador gestor de la convivencia socioeducativa.* Con esta denominación quiero evidenciar cómo, y a pesar de que por la preocupación vertida desde el plano legislativo la MI está abarcando tanto a los ámbitos formales y no formales de la educación, el rol de este profesional en las aulas indica, en comparación con el resto de modelos analizados, que, curiosamente, y a pesar de que en la teoría consta como una competencia más en la que incide la retórica educativa de esta comunidad, el trabajo en las instituciones escolares, hoy por hoy, no constituye una prioridad para el mediador intercultural valenciano, y solo existen experiencias puntuales y sujetas, en muchas ocasiones a proyectos de limitada duración.

Finalmente, respecto a la 'competencia socioeducativa', que ha constituido el objeto de este capítulo, cabe destacar cómo todos los modelos estudiados entienden e interpretan que ésta resulta imprescindible para el ejercicio del mediador intercultural en contextos de naturaleza socioeducativa, contribuyendo con ello a que esta figura, como se ha comentado, tenga una presencia y visibilidad en este ámbito mucho más notable, fortalecida y asentada que en otros ámbitos laborales. En efecto, y partiendo de que cada modelo tiene una manera diferente de interpretar su papel en la práctica, encontramos que, de la literatura existente sobre esta figura en los respectivos países estudiados, coinciden en buena medida las funciones relacionadas con el ámbito escolar. A fin de estructurarlas, se reconocen en los tres países acciones dirigidas a:

- *Los alumnos:* ayuda en la integración del centro (Italia), distribución de los alumnos recién llegados y orientación escolar, incluyendo las posibilidades laborales más inmediatas (Suecia) y acompañamiento en sus dificultades (Portugal), entre otras. Sin olvidar otra función inapelable y transversal a todas ellas: resolver los conflictos interétnicos.
- Las labores sobre los *centros educativos* (directores, grupos de profesorado) quedan reflejadas de manera mayoritaria en todos los casos, tanto a nivel de coordinación como de asesoramiento pedagógico. En lo que respecta a la coordinación, caben destacar funciones relacionadas con favorecer el diálogo

entre profesorado y alumnado y facilitar la comprensión por parte de los primeros de los comportamientos de los segundos (Italia), a las que se une la competencia concreta de acometer actividades lúdico-pedagógicas en el tiempo de ocio y la participación en los Consejos Escolares para el caso portugués. En cuanto a sus responsabilidades asesoras, y relacionándolo por tanto con su competencia en educación «intercultural», se nombra la coordinación y actualización de proyectos y programas y el consejo sobre la opción curricular más adecuada y la realización de cursos de especialización sobre educación «intercultural» (Italia y Suecia), así como la elaboración de módulos escolares en la lengua materna de los alumnos (Italia).

- *Los padres:* su acción se ejerce, esta vez, sobre dos ámbitos. Por un lado, serán sus proveedores de información. Por otro lado, quizá más interesante, promotores de participación. Respecto al primero, se localizan funciones como explicarles el sistema educativo autóctono y elaborar material informativo en las lenguas del país de origen del alumno (Italia). En cuanto al segundo, en la línea manifestada, destacan incentivar su participación (Suecia), así como participar en las reuniones con padres y profesores (Italia).
- Finalmente, el caso sueco y portugués nombran competencias relativas a la comunidad educativa, en *sensu lato:* mantener relaciones estructuradas entre las administraciones sociales, asociaciones y entidades privadas (Suecia); y constituirse en puente entre las entidades, las comunidades y las familias (Portugal).

Para concluir, y siendo consciente de que se quedarán seguramente pendientes más indicaciones que contribuyan a ir alisando las aristas que, hoy, por hoy, siguen existiendo en torno a esta figura profesional, el mediador intercultural en nuestro país, debería, desde esta mirada comparada que ha provisto este marco tanto intra como internacional:

- Comenzar a reivindicar un marco legislativo como el ofrecido por Portugal que lo avale y desde el que continuar incidiendo en su identidad profesional. La Comunidad Valenciana puede constituir, *de facto,* un buen ejemplo de lo apuntado.
- Fortalecer y seguir tejiendo redes asociativas y comunitarias existentes dentro y fuera del contexto escolar, a fin de considerar el inestimable vínculo que ha de acreditar con el tercer sector, como ocurre en el caso italiano.
- Tratar de definir y clarificar sus papeles y competencias «intra» y «extra» escolares, en función de las demandas que la propia sociedad española plantea. Dicho de otra manera: en España resulta complicado actualmente identificar al mediador con un *tutor-orientador* o con un *animador*

intercultural. La tendencia más consolidada aboga por profesionalizar esta figura de manera independiente a las dos anteriores, si bien lo anterior no es óbice para que el mediador tenga una sólida competencia cultural que cristalice en destrezas sobre, por ejemplo, educación «intercultural» (aspecto este convergente con los perfiles profesionales aludidos).

Independientemente de quién sea la entidad que contrata (escuela, servicios sociales, ayuntamiento), el mediador ha de contar con una formación integral y de calidad, fruto de un consenso entre todos los interlocutores sociales, y que todos ellos legítimamente solicitan. En esta línea han proliferado los master, posgrado y certificados de estudios a lo largo y ancho de nuestro país para satisfacer esta demanda, y, en este sentido, pienso que la exigencia de acreditación de los mismos, como ocurre en la *Comunitat Valenciana,* persigue precisamente fijar y delimitar la exigencia de esa formación especializada.

Referencias bibliográficas [1]

Capítulo 1: *Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía*

Alba, R., y Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Apter, D. (1977). Political life and cultural pluralism. En M. Tumin y W. Plotch (Eds.), *Pluralism in a democratic society* (pp .58-91). New York: Praeger.

Banks, J. A. (2003). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher,* 22 (5), 4-14.

- (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2ª ed.). New York: Teachers College Press.

- (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher,* 37 (3), 129-139.

- (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education.* New York y London: Routledge.

Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents, and citizens.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Castles, S., y Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging.* New York y London: Routledge.

Chavez, L. (2010, May 24). Focus on U. S. history, not ethnic studies. *Dallas Morning News*. Disponible en: **http://www.dallasnews.com/opinion/latest-columns/20100514-Linda- Chavez-Focus-on-U-6265.ece**

Drachsler, J. (1920). *Democracy and assimilation.* New York: Macmillan.

D'Souza, D. (1991). *Illiberal education: The politics of race and sex on campus.* New York: The Free Press.

El-Haj, T. R. A. (2007). "I was born here, but my home, it's not here:" Educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review,* 77(3), 285-316.

Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins.* New York: Oxford University Press.

Greenbaum, W. (1974). America in search of a new ideal: As essay on the rise of pluralism. *Harvard Educational Review,* 44(3), 411-440.

Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy.* Princeton, NJ: Princeton University Press (Trad. esp.: *La identidad en democracia.* Madrid: Katz Editores, 2008).

Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Hirasawa, Y. (2009). Multicultural education in Japan. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 159-169). New York y London: Routledge.

Kallen, H. M. (1924). *Culture and democracy in the United States.* New York: Boni and Liveright.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights.* New York: Oxford University Press.

Lemaire, E. (2009). Education, integration, and citizenship in France. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 323-333). New York y London: Routledge.

Leibold, J. y Yangbin, C. (Eds.). (2014). *Minority education in China: Balancing unity and diversity in an era of critical pluralism.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Luchtenberg, S. (2004). *Migration, education, and change.* London y New York: Routledge.

- (2009). Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 463-473). New York y London: Routledge.

Maira, S. (2004). Imperial feelings: Youth culture, citizenship, and globalization. En M. Suárez-Orozco y D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, culture, and education in the new millennium* (pp. 203-234). Berkeley: University of California Press.

Martin, P. (2010). *Remittances and the recession's effects on international migration.* Population Reference Bureau. Disponible en: **http://www.prb.org/Publications/Articles/2011/international-migration-recession-remittances.aspx**

Nguyen, D. T. (2011). *Vietnamese immigrant youth and citizenship: How race, ethnicity, and culture shape sense of belonging.* El Paso, TX: LFB Scholarly Publishing LLC.

Okihiro, G. (1994). *Margins and mainstreams: Asians in American history and culture.* Seattle: University of Washington Press.

Ong, A. (2012). Flexible citizenship. En J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (vol. 2, pp. 1115-1118). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Patterson, O. (1977). *Ethnic chauvinism: The reactionary impulse.* New York: Stein and Day.

Rosaldo, R. (1997). Cultural citizenship, inequality, and multiculturalism. En W. V. Florres y R. Benmayor (Eds.), *Latino cultural citizenship: Claiming identity, space, and rights* (pp. 27-28). Boston, MA: Beacon.

Schlesinger, A. M. Jr. (1991). *The disuniting of America.* Knoxville, TN: Whittle Direct Books.

Starkey, H. (2012). Human rights and education. En J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (vol. 2, pp. 919-921). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics,* 99(2), 250-274.

Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America.* Boston: Little Brown.

U. S. Department of State (2012). Independent states in the world. Disponible en: **http://www.state.gov/s/inr/rls/4250.htm**

Capítulo 2: *El derecho a la ciudadanía intercultural*

Acosta, J. (2001). Ciudadanía, cosmopolitismo y nacionalismo. En J. de Prado, (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp. 215-236). Córdoba: INET.

Alexander, J. C. (2004). Rethinking strangers: from structures in space to discourses in civil society. *Thesis eleven,* 79, 87-104.

Ambrosini, M. (2008). *Un´altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni trasnazionali.* Bologna: Il Mulino.

Balibar, E. (2003). *Nosotros ¿ciudadanos de Europa?* Madrid: Tecnos.

Banks, J. A. (2009). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. En AA.VV., *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.

Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía.**www.aulaintercultural.org**.

Bauböck, R. (1994). *Transnational Citizenship: Membership and Rights in International Migration.* Aldershot: Edward Elgar.

Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms.* Barcelona: Paidós.

Benhabib, S. (2009). *Cittadini globali: Cosmopolitismo e democrazia.* Bologna: Il Mulino.

Bunting, M. (2010). Weapon to defeat poverty or tool of war? *The Guardian Weekly,* 20 March, 19.

Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto.* Barcelona: Gedisa.

Colectivo IOÉ (2009). La condición migrante en España. Posiciones básicas en torno a la ciudadanía. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global,* 104, 23-24.

Cortina, A. (2006). Ciudadanía europea: un motor de transformación social. Ponencia en el *V Encuentro de Salamanca. El rumbo de Europa.* 21-24 de junio.

De Lucas, J. (2005). No hay política de integración si no tiene como objetivo la integración política. *Derechos ciudadanos. Inmigración,* 0, 21-36.

- (2006). Identidad y cultura europea. ¿Es la identidad cultural europea la clave del proyecto europeo. Recuperado de **www.pensamientocrítico.org/javluc0304.htm**

- (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En García, A. (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 27-57). Murcia: Editum.

Demetrio, D. y Favaro, G. (2009). *Didattica interculturale.* Milano: F. Angeli.

El Hadri, B., Díaz, A. y El Hadri, S. (2010). El rol dinamizador de los estudiantes inmigrantes en el desarrollo. *Cuadernos de Investigación,* 12. Valencia: Cei Migra.

Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En Soriano, E., (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp.119-130). Madrid: La Muralla.

FETE-UGT (2010). *Libro Blanco de la educación intercultural:* Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT.

Fiorin, I. (2010). Educazione interculturale alla cittadanza: il ruolo della scuola. En A. Portera, P. Dusi e B. Guidetti (Eds.), *L´educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio.* (pp. 55-61). Roma: Carocci.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

García, A. (2009a). El laberinto de las identidades. En García, A. y Escarbajal de Haro, A., (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 75-95). Badajoz: Abecedario.

- (2009b). La cuestión de la ciudadanía intercultural. En García, A. y Escarbajal de Haro, A. (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 201-222). Badajoz: Abecedario.

Goytisolo, J. (2004). Metáforas de la Inmigración. *El País,* 24 de septiembre.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. En Arellano, A., (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Madrid: Anthropos.

Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Hessel, S. (2011). *¡Comprometeos!* Barcelona: Destino.

Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. *Revista de la CEPAL,* 73, 117-128.

Horgan, M. (2012). Stranger and Strangership. *Journal of Intercultural Studies,* 33 (6), 607- 622.

Knowles, V. (2007). *Strangers at our gates: Canadian inmigration and inmigration policy,* 1540-2007. Toronto: Dundurn Press.

Lamoureux, D. (2002). Ciudadanía, nacionalidad, cultura. En Elbaz, M., y Nelly, D., (Eds.), *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo,* (pp. 129-148). Granada: Maristán.

Lledó, E. (2009). Pandemia y otras plagas. *El País,* 13 de septiembre.

Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas.* Madrid: Alianza.

Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,* 21 (29), 1-29.

Martín, A. (2004). Las asociaciones de inmigrantes en el debate sobre las nuevas formas de participación política y de ciudadanía: reflexiones sobre algunas experiencias en España. *Migraciones,* 15, 113-146.

Mora, M. (2009). El fascismo despierta en Italia. *El País Semanal,* 4 de octubre.

Morell, A. (2005). El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: cuestiones teóricas y evidencia empírica. *Migraciones*, 17, 111-142.

Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

Muñoz Molina, A. (2010). Las edades de oro. *Muy Interesante,* 355, 12.

Navarro, V. (2009). *El subdesarrollo social de España causas y consecuencias.* Barcelona: Editorial Sol 90. Biblioteca de Pensamiento Crítico.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación,* 358, 38-58.

Page, M. (1997). Pluralistic citizenship: A reference for citizenship education. *Canadian Ethnic Studies,* 29 (2), 22-32.

Pedró, F. (2012). Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación,* número extraordinario, 22-45.

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 2 (3), 181-200.

Portera, A. (2010). Educazione uinterculturale alla cittadinanza: necesita e urgenze. En Portera, A., Dusi, P. y Guidetti B., (Eds.), *L´educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio.* (pp. 15-28). Roma: Carocci.

Ramoneda, J. (2012). *La izquierda necesaria. Contra el autoritarismo postdemocrático.* Barcelona: RBA.

Recasens, A.(2004). Multiculturalidad y educación. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es.htm

Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En García, A., (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.

Ruiz, E.J. (2006). *Minorías, inmigración y democracia en Europa.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino.* Madrid: Katz Barpal.

Schnapper, D. (2012). La Europa del republicanismo tolerante. En AA. VV., *El atlas de las minorías* (pp. 116-117). Valencia: Le Monde Diplomatique en español. Fundación Monipodio.

Sirna, C. (2010). Nuovi volti della cittadinanza nell´era postnazionale. En A. Portera, P.

Dusi e B. Guidetti (Eds.), *L´educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio.* (pp. 45-53). Roma: Carocci.

Tamzali, W. (2010). *El burka como excusa. Terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres.* Barcelona: Sagra.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: F.C.E.

- (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación,* 55, 31-47.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social.* Madrid: Ediciones de la Catarata.

Tezanos, J. F. (2002). *La democracia incompleta.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros.* Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* Madrid: PPC.

Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre Educación para la Ciudadanía. En J. M. Puig (Eds.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (77-91). Barcelona: Horsori.

Velasco, J.C. (2006). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. *Isegoría*, 33, 191-206.

Wieviorka, M. (2009). *L´inquietudine delle diferenze.* Milano: Mondadori.

Zamora, J.A. (2008). *Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación?* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

Zapata-Barrero, R. (Ed.) (2001). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía. *Anthropos*, 191, 3-20.

- (2013). Interculturalidad: ética pública y cultura de la diversidad. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Ed.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 13-44). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Zizek, S. (2010). *En defensa de la intolerancia.* Madrid: Pensamiento crítico.

Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales.* San Sebastián: Ikuspegi.

Capítulo 3: ***Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en ciudadanía***

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

- Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión.* Londres: Routledge.

- Farrel, P., y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the local education authorities. *International Journal of Inclusive Education,* 4(3), 211-229.

Arnáiz, P. (2008). *Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia (Memoria final de Investigación).* Murcia: Consejería de Política social mujer e inmigración de la Región de Murcia.

Artiles, A., Harris-Murri, N., Rosenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice. *Theory into Practice,* 45 (3, 260-268).

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia.

Braddock, J. H. y Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education.* Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Boaler, J. y Wiliam, D. (2001). Setting, streaming and mixed ability Teaching. En Dillon, J. y Maguire, M., *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Teaching* (pp. 173-181). Buckingham: Open University Press.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ª ed). Manchester: CSIE (Trad. esp.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Echeita Samonandia, 2002).

Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability y Society,* 19 (1), 61-76.

Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires: Paidós.

Chorzempa, B. F. y Graham, S. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology,* 98 (3), 529-541.

Comer, J. (1993). *School Power: implications of an intervention project.* New York: Simon and Schuster.

Comisión Europea. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación.* Bruselas, 8/9/2006, COM(2006) 481 final. SEC (2006) 1096. Extraído el 20 de mayo de 2011 **http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumberylg=esytype_doc=COMfinalyan_doc=2006**

Crais, E. R. y Belardi, C. (1999). Family participation in child assessment: Perceptions of families and professionals. *The Transdisciplinary Journal,* 9 (3), 209-238.

De Haan, M. y Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review,* 49(3), 365-388.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un Tesoro.* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

-y Millward. A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion.* Londres: Paula Chapman.

- Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* (Disponible en: **http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=270**).

EACEA (2010). Organización del sistema educativo español 2009/2010.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6 (2), 9-18. Ex-traído el 5 de diciembre de 2011 de **http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf**

- Simon, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación,* 349,153-178.

- y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo,* 12, 26-46.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza Editorial-UNESCO.

Feito Alonso, R. (2004). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En B. Mulet Trobat (Coord.), *Sociologia de l'educació : cultura i práctica escolar: les reformes actuals* (pp.713-724). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Fink, D. y Hargreaves, A. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación,* 339, 43-58.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. y Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education,* 8(1), 37-57.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

- (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage.* Lanham: Rowman y Littlefield.

Gadotti, M. (2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. *Revista CIAS,* 517, 501-511.

- (2003). *Perspectivas actuales de la educación.* México: Siglo XXI.

Garatu Gipuzkoa (2002). *Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: una experiencia de transformación de los centros educativos de comunidades de aprendizaje.* Extraído el 20 de diciembre de 2011 de **www.elkarrekin.org/.../Pasos_a_segui_en_la_transformacion_hacia_**

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

INCLUD-ED (2005). Actions for sucess in school in Europe. Extraído el 20 de octubre de 2011 de http://www.ub.edu/includ-ed/

- (2009). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe.Synthesis Report. Cluster 1: Educational Systems in Europe. Theories, characteristics and outcomes. Extraído el 8 de septiembre de 2011 de **http://www.ub.edu/includ-d/docs/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf**

- (2011). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Actions for success in schools in Europe. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Extraído el 6 de octubre de 2011 de **http://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/derreg-policy-brief_en.pdf**

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lazerson, M. (1983). The Origins of Special Education. En J. Chambers y W. Hartman, *Special Education Policies. Their History, Implementation and Finance* (pp. 15-47). Filadelfia: Temple University Press.

Leave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Levin, H. (1994a). *Aprendiendo escuelas aceleradas. Volver a pensar la educación.* Vol.II. Madrid: Morata.

- (1994b). Accelertaed schools after eight years. Palo Alto: Stanford University. Accelerated Schools Project.

Minow, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law.* Ithaca: Cornell University Press.

Ministerio de Educación de España (2010). *Conferencia Internacional "La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*. Extraído el 20 de mayo de 2011 de **http://www.educacion. gob.es/dctm/eu2010/conclusiones-inclusiva.pdf?documentId=0901e72b800cb374**

Mitchell, D. (Comp.). (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives.* Londres: Routledge.

Molina, F. (2000). Apuntes para una sociología de la educación intercultural. *Cultura y Educación,* 12 (1), 167-179.

OCDE (2007). No más fracasos: diez pasos hacia la equidad en la educación. Disponible en: **http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf**

- (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *PISA in focus,* 6, 1-4. Disponible en: **http://www.oecd.org/pisa/pisaproduts/pisainfocus/48363440.pdf**

OIE (2010). *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar del Plata": 2021, Metas Educativas.* Extraído el 20 de mayo de 2011 de **http://www.oei.es/declaraciondemardelplata.php**

ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño.* Disponible en: **http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf**

- (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.* Extraído el 30 de agosto de 2011 de **http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm**

- (1976). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Disponible en: **http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm**

- (1990). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.* Disponible en: **http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm**

- (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.* Disponible en: **http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pd**

- (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Disponible en: **http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497**

Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas, vol XXXVIII,* n°1, pp.149–179. Ginebra: UNESCO-OIE. Disponible en: **http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html**

Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. y Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,* 29(2), 135-143.

Racionero, S. y Sabadell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar,* 25, 29-35.

Rambla, X., Ferran, F., Tarabini, A. y Verguer, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, vol. XXXVIII (1), 81-96.

Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments.* London: Paul Chapman.

Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Slavin, R.E. y Madden, N.A.(1998). *Disseminating Success for All: Lessons for policy and practice.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Sizer, T. (1984). *Horace´s Compromise. The Dilemma of the American High School.* Boston: Houghton M.

- (1989). Diverse practice, shared ideas: The essential school. En Walberg, H. y Lane, R. (Eds.), *Organizing for learning: Toward the 21st century.* Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Stainback, S. y Stainback, W. (5ª ed. 2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea.

Stevens, R., y Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal,* 32(2), 321-351.

Taylor, S. y Henry, M. (2003). Social justice in a global context: Education Queensland's 2010 strategy. *International Journal of Inclusive Education,* 7 (4), 337-355.

Turnbull, H. R., Stowe, M. J. y Huerta, N. E. (2007). *Free appropriate public education* (7ª ed.). Denver: Love Publishing Co.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos.* Disponible en: http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm

- (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en **http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF**

- (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.

- (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO. En **http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf**

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education.* New York: Cambridge University Press.

Wiener, J. y Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research y Practice,* 19(1), 20-32.

Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education* 24(1), 3-20.

Capítulo 4: *La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino*

Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa.* Bruselas: Agencia Europea.

Arnáiz, P. (2004). Una mirada a la educación inclusiva en la Región de Murcia. En G. Echeita y M. A. Verdugo, (Eds.): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 133-141). Salamanca: Publicaciones del INICO.

- (2005a). ¿Fracaso escolar del alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios en la Región de Murcia? La realidad educativa en las etapas de educación primaria y secundaria. *Anales de Historia Contemporánea,* 21, 95-107.

- (2005b). *Evaluación del impacto y de la eficacia de las respuestas educativas ante la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia* (PI-6/00893/FS/01). Fundación Séneca. Memoria de Investigación.

- (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación,* 349, 203-223.

- (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI,* 30, 1, 25-44.

- y Guirao, J. M. (2005). La escuela: eje fundamental en el proceso de la educación inclusiva. En M. Deaño (Ed.). *Inclusión social y educativa: modelos para la inclusión social, educación escolar inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo* (pp. 73-86). Orense: AEDES.

- Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 15 (23). Disponible en: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/71/197

- Guirao, J. M. y Linares, J. E. (2003). Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales. En J. E. Linares y M. Sánchez (Eds.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES. Seminario de educación compensatoria-curso 2002-2003.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura (CD).

Berruezo, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 20 (2), 179-207.

De Haro, R. (2006). Los retos para convertir la escuela pública en una escuela inclusiva. *Padres y Madres de Alumnos,* 88, 26-31.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.): *La Declaración*

de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva (pp. 209-216). Salamanca: Publicaciones del INICO.

Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Barcelona: Fundación la Caixa.

Guirao, J. M. (2003). Escuela inclusiva: una respuesta para atender a la diversidad. En Ruiz, M. S. (Ed.): *Educación Intercultural: PEC, PC y Proyecto de Aula.* Murcia: CPR Torre Pacheco (CD).

- (2012). Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Disponible: http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/29613

Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID* número monográfico octubre, 8-31).

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 9(1). Disponible en: **http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf**

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino a la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 25 (1), 165-183.

Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva,* 3(1), 149-164.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras curso escolar 2014/2015.* **http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosy cifras1415.pdf**

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español.* **http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId =0901e72b81a722ac**

Muntaner, J. J. (2004). La Declaración de Salamanca vista desde la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después.* Valoración y Prospectiva (pp. 115-119). Salamanca: Publicaciones del INICO.

Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES, *Revista de Investigación en Educación,* 11, 3, 7-13.

Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro Barba (Ed.): *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo (CD).

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 11, 2.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales.* París: UNESCO.

Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva,* 1, 119-139.

Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación,* 349, 23-43.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid: La Muralla.

Capítulo 5: *El éxito educativo desde la pedagogía intercultural*

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural.* Madrid: McGraw-Hill.

Aronson, E. et al. (1978). *The jigsaw classroom.* Beverly Hills: Sage.

Arzubiaga, A. E.; Noguerón, S.L. y Sullivan, A.L. (2009). The education of children in immigrant families. En Gadsden, V.L.; Davis, J.E. y Artiles, A.J. (eds.) *Review of research in education* (vol. 33, pp. 246-271), Washington D.C.: AERA.

Banks, J.A. (ed.) (2009). *The Routledge international companion to multicultural education,* New York y London: Routledge.

- (2012). *Encyclopedia of diversity in education* (4 vols.). Thousand Oaks: Sage.

Busch, D. (2009). What kind of intercultural competente will contribute to students ´future job employability, *Intercultural Education,* 20, 5, 429-438.

Butcher, M. y Thomas, M. (2006). Ingenious: emerging hybrid youth cultures in western Sydney, en Nilan, P. y Feixa, C. (eds.). *Global youth? Hybrid identities, plural worlds* (pp. 53-71), Londres: Routledge.

Cernadas Ríos, F.; Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno, *Revista de Investigación Educativa,* 31, 2, 555-570.

Chapman, T. K. (2011). A critical race theory analysis of past and present institutional processes and policies in teacher education, en Ball, A. y Tyson, C. A. (eds.). *Studying diversity in teacher education* (pp. 237-256). Washington D.C.: AERA.

Chávez, A.F.; Ke, F. y Herrera, F.A. (2012). Clan, sage, and sky: indigenous, hispano, and mestizo narratives of learning in New Mexico context, *American Educational Research Journal,* 49, 4, 775-806.

Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma, *Revista de Educación,* 362, 562-593.

Díaz-Aguado, M. J. (1999). Igualdad y diversidad: de la educación compensatoria a la educación intercultural, *Psicología Educativa,* 5, 2, 115-140.

- (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.* Madrid: Pearson.

Esquirol, J. M. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica.* Barcelona: Gedisa.

Fisher, D., Frey, N.; y Pumpian, I. (2012). *How to create a culture of achievement in your school and classroom.* Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.

García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* Madrid: CCS.

Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones.* Madrid: CCS.

Gibson, M. A. e Hidalgo, N. (2009). Bridges to success in high school for migrant youth. *Teachers College Record,* 111, 3, 683-711.

González, N., Moll, L. y Amantí, C. (eds.) *Funds of knowledge. Theorizing practiques in households, communities, and classrooms.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gutiérrez, K. y Arzubiaga, A.E. (2012). An ecological and activity theoretic approach to studying disporic and non dominant communities. En Tate, W. F. (ed.). *Research on schools, neighborhoods, and communities* (pp. 203-216). Washington, D.C.: AERA y Littlefield.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hull, G., Zacher, J. y Hibbert, L. (2009). Youth, risk and equity in a global world. En Gadsden, V.L.; Davis, J. E. y Artiles, A. J. (eds.). *Review of research in education* (vol. 33, pp. 117-159). Washington, D. C.: AERA.

Jiménez Ortega, J., Jiménez de la Calle, I. y Alonso Obispo, J. (1995). *¡No más fracaso escolar! Enseñe a estudiar a sus hijos. Guía de padres/profesores.* Madrid: Visor.

Jordan, W. J. (2010). Defining equity: multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. En Luke, A.; Green, J. y Kelly, G. J. (eds.) *Review of research in education* (vol. 34, pp. 142-178). Washington, D.C.: AERA.

Karwacka-Vögele, K. (2012). Towards indicators for intercultural understandings, en Huber, J. (ed.) *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60). Strasbourg: Council for Europe.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal,* 32, 465-491.

- (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries and critical race theory. En Banks, J. A. (ed.). *Handbook of research on multicultural education* (vol. 2) (pp. 50-68). San Francisco: Jossey Bass.

- (2005). Literacy practices in diverse classroom contexts. En McCarthy, T.L. (ed.) *Language, literacy and power in schooling* (pp. 127-133). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- (2006). From the achievement gap to the educational debt: understanding achievement in US schools. *Educational Researcher,* 35, 7, 3-12.

- (2012). Through a glass darkly: the persistence of race in education research and scholarship. *Educational Researcher,* 41, 4, 115-120.

Lam, W. S. (2006). Culture and learning in the context of globalization. Research directions, *Review of Research in Education,* 30, 213-237.

Lee, C. D. (2012). Conceptual and methodological challenges to a cultural and ecological framework for studying human learning and development. En Tate, W.F. (ed.) *Research on schools, neighborhoods, and communities* (pp. 173-202). Washington, D.C.: AERA y Littlefield Publ.

Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M.A., y Godás Otero, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación,* 24, 2, 129-148.

Lorenzo Moledo, M. et al. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moses, M. y Chang, M. (2006). Toward a deeper understanding of the diversity rationale. *Educational Researcher,* 35, 1, 6-11.

Musitu, G. y Cava, Mª J. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Ngo, B. y Lee, S. J. (2007). Complicating the image of model minority success: a reviewed of southeast asian american education, *Review of Educational Research,* 77, 4, 415-453.

Nieto, S. y Santos Rego, M.A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los EEUU y en España, *Teoría de la Educación,* 9, 55-74.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.* Cambridge, MA: Harvard University Press (Trad. esp.: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Barcelona: Andrés Bello, 2001).

Orfield, G. y Lee, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation.* Cambridge. Massachussetts: The Civil Rights Project, Harvard University.

Orfield, G. y Frankenberg, E. (2013). *Educational delusions? Why choice can deepen inequality and how to make schools fair.* Berkeley, CA: University of California Press.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica, *Revista de Educación,* 358, 38-58.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher,* 41, 3, 93-97.

Perrenoud, P. (1995). Le travail sur l´habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. En Paquay, L. et al. (eds.). *Former des enseignants professionels. Quelles strategies? Quelles competencies* (pp. 181-207). Bruselas: De Boeck.

Puig, J. et al. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó.

Resnik, J. (2009). Multicultural education –good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism, *British Journal of Educational Studies,* 57, 3, 217-244.

Rodríguez, G. M. (2013). Power and agency in education: exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. En Faltis, C. y Abedi, J. (eds.). *Review of Research in Education* (vol. 37, pp. 87-120). Washington, D. C.: AERA.

Roth, W.M. y Lee, Y.J. (2007). Vygotsky´s neglected legacy: cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research,* 77, 2, 186-232.

Santos Rego, M.A. (2010a). El aprendizaje cooperativo y la ecología de la acción educativa intercultural. En Jacobo, H.M. (coord.). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores* (pp. 91-120). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- (dir.) (2010b). *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino.* Informe de Investigación (inédito).

- (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras.* Valencia: Brief.

- Godás Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: A case study. *Evaluation and Program Planning,* 32, 1, 21-30.

- Lorenzo Moledo, M. y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural, *MAGIS,* vol. 2, 289-303.

- y Lorenzo Moledo, M. (eds.) (2012). *Estudios de pedagogía intercultural.* Barcelona: Octaedro.

Serrano, G., Godás, A. y Rodríguez, D. (1994). *Contextos de socialización de los adolescentes: influencia sobre el ajuste y la desviación social.* Informe de Investigación no publicado (proyecto número PB 90-0365), Universidad de Santiago de Compostela.

Suárez-Orozco, M. (ed.) (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education.* Berkeley: University of California Press.

- y Sattin, C. (2007). Introduction: learning in the global era, en Suárez-Orozco, M. (ed.) *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 1-43). Berkeley: University of California Press.

Suárez Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Suárez Yáñez, A. (coord.) (2001). *Cómo estudiar con eficacia en la universidad.* Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Süssmuth, R. (2007). On the need for teaching intercultural skills: challenges for education in a globalizing world. En Suárez-Orozco, M. (ed.). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 195-212). Berkeley: University of California Press.

Winn, M.T. y Behizadeh, N. (2011). The right to be literate: literacy, education, and the school-to -prison pipeline. En Wortham, S. (ed.). *Review of Research in Educación,* Vol. 35 (pp. 147-173). Washington, D.C.: AERA.

Zhou, M. y Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: the case of supplementary education in the chinesse and korean

immigrant communities, *Harvard Educational Review,* 76, 1, 1-29.

Capítulo 6: *La educación intercultural. Constituyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela*

Adams, M., Bell, L., y Griffin, P. (1997). *Teacher for diversity and social justice: A sourcebook.* New York: Routledge.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: From indigenous amazon community to global policy forum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 42(2), 235-257.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Álvarez, J.L. y Essomba, M. A. (2012) (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó.

Arnáiz (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

- y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación,* 24 (2), 83-106.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea.

Banks, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age.* Seattle: Center for Multicultural Education.

- (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher,* 37 (3), 129-139.

- (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education,* 22(4), 243-251.

Bash, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative. *Issues in Educational Research,* 22(1), 18-28.

Bennett, J. M. y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience,* (109-135). Yarmouth: Intercultural Press.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.

Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education,* 22 (4), 253-261.

Blasco, M. (2012). On reflection: Is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education? *Intercultural Education,* 23 (6), 475-489.

Echeita, G. (2ª ed. 2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

- y Cuevas, I. (2011). "La educación inclusiva". En Martín, E. y Mauri, T. (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva.* Barcelona: Graó.

Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave de la diversidad cultural en la escuela.* Barcelona: Graó.

Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Pedagogía.* 56 (1), 95-116.

Flecha. R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica,* 21 (2), 157-170.

García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

García, R., García, A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Gonçalves, S. y Carpenter, M. A. (2012). *Intercultural policies and education.* Postfach: Peter Lang AG.

Hammer, M.R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measurin intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory, *Internacional Journal of Intercultural Relations,* 27, 421-443.

Hernández, F. y Marshall, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I ´d like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice, *Journal of School Leadership,* 19 (3), 299-333.

Hernández, F., y Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society,* 44(4), 512-530.

Jordán, J.A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación,* 14, 93-119.

Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education,* 10 (2), 137-153.

Kose, B. W. (2009). The principal´s role in professional development for social justice: An empirically-based transformative Framework, *Urban Education,* 44 (6), 626-663.

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society,* 28 (1), 14-22.

Leiva, J. (2008). "La cultura de la diversidad y la diversidad cultural en la escuela: educación y ciudadanía intercultural en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas". En E. Soriano (Coord.). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática,* (pp. 283-307). Madrid: La Muralla.

- (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica,* 22 (1), 67-84.

- (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva.* Archidona (Málaga): Aljibe.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Archidona: Aljibe.

- (2008). “La didáctica de la escuela inclusiva”. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Madrid: McGraw-Hill.

Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education necessities and prerequisites for its development in greece. *Journal for Critical Education Policy Studies,* 10(1), 156-167.

Milner, H. R. (2009). Developing a multicultural curriculum in a predominatly White teaching context: Lessons fron an African American teacher in a suburban English classroom, *Curriculum Inquiry,* 35, 391-427.

Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The sociopolitical contexto of multicultural education.* New York: Allyn Bacon.

Pagani, C., Robustelli, F., y Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education,* 22(4), 337-349.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education,* 22(6), 453-466.

Ponciano, L., y Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood,* 40(1), 23-30.

Pratas, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in portugal: Recent developments. *Intercultural Education,* 21(4), 317-327.

Rodríguez, R. Mª. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes: factores de riesgo y de protección, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 13 (1), 101-123.

Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva, *Revista de Educación Inclusiva,* 5 (1), 51-68.

- y García, R. (2012). “Formación de los profesionales de la educación para actuar en situaciones de conflicto interreligioso”. En J.L. Álvarez y M.A. Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 277-297) Barcelona: Graó.

Santos Rego, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad.* Barcelona: Octaedro.

- (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias, *Revista de Investigación Educativa,* RIE, 29 (1), 97-110.

- Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 16 (1), 63-83.

Slavin, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En Banks, J. y Mcgee, C., *Handbook of research on multicultural education,* (628-634). San Francisco: Jossey-Bass.

Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom.* New York: Teachers College Press.

Soriano, E. (2007). "Convivir entre culturas. Un compromiso educativo". En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-126). Madrid: La Muralla.

- y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula Abierta,* 39 (1), 117-130.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education,* 21(3), 195-203.

Strandberg, M., y Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: A case study. *Intercultural Education,* 23(2), 75-88.

Torres, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review,* 42 (4), 421-447.

Young, M. y Laible, J. (2000). White racism, antiracism, and school leadership preparation, *Journal of School Leadership,* 10, 374-415.

Capítulo 7: *Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER*

Abdallah-Pretceille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad.* Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Disponible en: **www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural.espanol.pdf**

Aguado M. T. (1991). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones.* En Mª C. Jiménez (Ed.), Lecturas de Pedagogía Diferencial (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.

Aguado, T. (1997). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de Pedagogía Diferencial,* 89-104. Madrid: Dykinson.

- (2010). Diversidad versus homogeneidad en educación. En Aguado, T. (Coord.), *Diversidad e igualdad en educación,* (pp. 19-56). Madrid: UNED.

- (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas.* Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREADE nº 4.

- Jiménez-Frías, R., Sacristán, A., Gil, J.A., Ballesteros, B,, Malik, B., Sánchez, M. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.* Series de Investigación, 141. Madrid: MEC/CIDE.

- Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas / The intercultural approach to teacher training: dilemmas and proposals. En Contrastes: *Revista cultural,* vol 58, 11-19.

Alonso, C. y Alcázar, A. T. (2012). Las escuelas de Antonio: historia de vida. El arte de enseñar y el CEIP Rosa Chacel. En B. Ballesteros e I. Gil Jaurena, (2012), *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria,* (pp. 44-88). Madrid: MEC-IFIIE.

Ballesteros, B. (2012). El cole de Azul. En B. Ballesteros e I. Gil Jaurena, (2012), *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria,* (pp. 131-146). Madrid: MEC-IFIIE.

- y Gil-Jaurena, I. (2012), *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.* Madrid: MEC-IFIIE.

Bartolomé, M. (1996). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *European Conference on Educational Research.* (Sevilla,

septiembre, 1996). Inédito.

Berliner, D.C. (1984). Making the right changes in preservice teacher education. En *Phi Delta Kappan,* 66 (2), 94-96.

Daly, H. E. y Cobb, J. B., (1993). *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible.* México, D.F.: FCE.

Escudero Muñoz, J.M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación,* número extraordinario 2012, 174-193.

Fernández, C. M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta 85,* 45-56.

Fernández Enguita, M. (2012). ¡Cómo nos gusta suspender! *Cuadernos de Pedagogía*, nº 425, 28-33.

García-Cano, M., Osuna, C., Suárez, M., Pozo, T., Ballesteros , B. (2012), Consulta Delpi. En B. Ballesteros e I. Gil Jaurena, (2012), *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria,* (pp. 29-36). Madrid: MEC-IFIIE.

Grupo INTER (2006). *INTER: A practical Guide to implement Intercultural Education at School.* Madrid: MEC/CIDE.

Lévine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). Effective Scool Research. En J.A. Banks y Ch. Al McGee Banks, (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education,* (pp. 525-547). New York: McMillan Pub.

Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. (Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones).* Madrid: Ediciones Bajo Cero.

Lynch, J., Modgil, C., y Modgil, S. (1992): *Education for Cultural Diversity. Convergence and Divergence.* Vol. 1. Londres: The Palmer Press.

Martínez-Novillo, J.R. (2012). Fracaso y abandono escolar en España. *Política y Sociedad,* 49, 1, 197-200.

Membrive Egea, Z. (2011). El nivel educativo de los padres, ¿factor clave? *Cuadernos de Pedagogía,* nº 411, 77-79.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Eduaction.* NewYork: Longman.

Ramsey, P. G., Battle Bold, E., Williams, L.R. (1989). *Multicultural education. A source Book.* New York: Garland Pub.

Walking, P. (1990). Multicultural education. En N. Entwistle, *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 82–91). London: Routledge.

Capítulo 8: *La formación inicial del profesorado en interculturalidad*

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *Educación intercultural.* Barcelona: Idea Books.

Aguaded, E. (2006). *Diagnóstico e intervención para el desarrollo de competencias inter- culturales.* Disponible en: **http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2006/10/00003 -diagnostico-e-intervencion-para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales.html**

Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En MªC. Jiménez (Ed.) *Lecturas de Pedagogía Diferencial.* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.

- (2003). *Pedagogía Intercultural.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

- (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. XXI. *Revista de educación,* 7, 43-52.

- (Coord.) y otros. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela.* Madrid: MEC-CIDE-CREADE.

- Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación,* 19(2), 275-294.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

- y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (61-170). Barcelona: ICE-Horsori.

Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher,* 37 (3), 129-139.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* Madrid: Echeíta Samonandia.

Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*, 10 (2), 135-183.

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Educación inclusiva. La inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva,* 2 (1), 61-77.

Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula Abierta,* 88, 73-84.

Casanova, M.A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (19-42). Madrid: La Muralla.

- (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 4 (1), 78-89.

Coelho, E., Oller, J. y Serra, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa.* @tic, 7, 52-61.

Cortina, A. (2004a). Ciudadanía intercutural. En J. Conill, (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural* (35-42). Madrid: Bancaja.

- (2004b). Hacia una ciudadanía intercultural. En M. Ruiz (Ed.), *Metodología para la formación en educación intercultural. Cuadernos de Educación Intercultural* (99-106). Madrid: Catarata-MEC.

Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación el 19 de junio de 1999. Disponible en **http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf**

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?: un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación,* 2 (2), 30-42.

- (3ª edición 2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

- (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación,* 6 (2), 9-18.

Escarbajal Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *REIFOP,* 13 (3), p.95-103.

- (2011). La formación del profesorado en comunicación intercultural. En J.J. Maquillón, A.B. Mirete, A. Escarbajal-Frutos y A.M. Giménez (Coord.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (583-594). Murcia: Editum.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado,* 9 (1), 1-24.

- y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos en el sistema y la educación? *Revista de Educación,* 1, 174-193.

Fernández, C.M. y Rodríguez, M.C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta 85,* 45-46.

Fidalgo, R. y García, J. (2007). Las directrices del EEES en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta,* 35(1-2), 35-48.

García, A. y Pérez, M.D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. VIII Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 1 (0), 1-5.

García-Correa, A.; Escarbajal-Frutos, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *REIFOP,* 14 (1), p.27-42.

González, Mª T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2) 2, pp. 82-99.

Intermón Oxfam (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas., Informe 2005.* Disponible en: **http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Hacia_una_Ciudadania_Global_s**

Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano, *Educación para la convivencia intercultural* (59-94). Madrid: La Muralla.

Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación,* 20, 149-182.

- (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* 14 (3), 251-274.

- (2010b). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación,* 22 (1), 67-84.

- (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado,* 4 (7), 43-56.

- (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID).* Número monográfico. Octubre, 8-31.

- y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 29 (2), 389-416.

López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación,* 337, 51-70.

Martínez, A. y Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta,* 39 (2), 91-102.

Martínez, B. (2005). *Educación para la ciudadanía.* Madrid: Morata.

Opertti, R.; Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas,* vol XXXVIII, n°1, pp.149–179. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Los informes de los talleres y las conferencias regionales están disponibles en: **http://sid.usual.es/idocs/F8/ART14011/tendencias_educacion_inclusiva_regional**

Ortega Velasco, M.S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía. *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades,* 1, 521-532.

Palomero, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en Pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 55 (20, 1), 207-230.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* 327, 11-29.

Peñalva, A. (2006) *Formarse para intervenir: la necesidad de un enfoque intercultural.* I Congreso Internacional de Psicopedagogía «Ámbitos de intervención del Psicopedagogo». Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

- (2009). Desarrollo de la identidad europea y la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural en España. En E. Soriano (coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (313-346). Madrid: La Muralla.

- y Aguilar, M.J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad,* 5 (1), 73-85.

- y López-Goñi, J.J. (2013). Competencias ciudadanas en alumnos de magisterio: impacto de la formación previa en la competencia intercultural personal. *En prensa.*

- y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre educación,* 18, 37-57.

- y Sotés, M.A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre

interculturalidad. En R. Berruezo y S. Conejero, *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (Vol.2), 391-402.

- y Zufiaurre, B. (2010). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales.* Pamplona, Universidad Pública de Navarra-Colección Psicología y Pedagogía.

Rodríguez, M. (2005). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 51-78). Madrid: Narcea.

Santos-Rego, M.A. (2009). Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural? *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* 11, 1-13.

- Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1,* 16 (1), 63-84.

Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa.* Madrid: La Muralla S.A.

- (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa,* 24 (1), 119-146.

- (2012). Planteamiento intercultural del curriculum para su calidad educativa. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 10 (4), 49-62.

- y Osorio, M. M (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 60 (1), 129-148.

- y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta,* 39 (1), 117-130.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco.* París: Ediciones Unesco.

Valle, A. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Planteamiento y perspectivas.* Paper presented at the XXI Jornadas de la Asociación Española de

Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales.

Velaz de Medrano, C. (2004). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales.* Madrid: UNED.

Capítulo 9: *Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad intercultural y la interculturalidad*

Deardorff, D.K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence.* Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.

Nusche, D. (2008). *What Works in migrant education? A review of evidence and policy options.* OECD Education Working Paper, n. 22. Paris : OECD. Disponible en: **http://www.oecd.org/ officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/ wkp(2009)1&doc languaje=en**

Pérez Gómez, A. et al. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático.* Barcelona : Octaedro.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* París: UNESCO. Disponible en: **http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478 /147878s.pdf**

- (2013). Intercultural competences. Conceptual and operatiopnal framework. Paris: UNESCO. Disponible en: **http://unesdoc.unesco.org/images /0021/ 002197/219768e.pdf**

Capítulo 10: *Mediación Intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa.*

ACIME (2002). *Relatòrio De Actividades 1999-2002.* Lisboa: Alto Comissariado para a Imigraçao e Minorias.

Aguado, T. et al (2002). *Mediación social en el ámbito socioeducativo. Identificación de necesidades y formulación de propuestas de actuación en contextos educativos.*

Informe CAM/departamento MIDE (UNED). Documento policopiado.

Alessandrini, G. (2000). *Politiche per la mediazione culturale. Fromazione ed imprego dei mediatori culturali.* Roma: Consiglio Nazionale Economia y Laboro.

- y Patriarca, E. (2009): *Mediaziones e mediatori interculturali: indicazione operative.* Roma: Consiglio Nazionale Economia y Laboro.

Boqué, Mª C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social.* Barcelona: Gedisa.

Carbonell, R. (2006). *La respuesta educativa en la Comunidad Valenciana.* En J. M. Senent y P. Villar (Eds.), Miradas y encuentros entre las orillas del Mediterráneo (173-184). Valencia: Universitat de València.

Castiglioni, M. (1996). *La mediazione lingüístico culturale. Principi, strategie, esperiencie.* Milano: Franco Angeli.

Comunidad Valenciana (2002). *Decreto 100/2002, de 4 de junio.* Valencia.

Die, L. y Richarte, I. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación Social,* 148, 133-155.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo.* Madrid: Narcea.

García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., y Martínez Chicón, R. (2012). Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural. *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos,* (29), 37–47.

García Raga, L.; Martínez Usarralde, M.J. y Sahuquillo Mateo, P.M. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. Cultura y Educación, 24 (2), 207-217.

García Roca, X. (2006). El porvenir de la mediación. *De @cuerdo. Revista para la divulgación de la mediación,* 1, 5-6.

Giró, J. (2008). *La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración.* En R. Susín y D. San Martín (Eds.), *De identidades: reconocimiento y dificultades en la modernidad líquida* (275-316). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Gobbo, F. (2004). Cultural intersections: the life story of a Roma cultural mediator. *European Educational Research Journal,* 3, 626-641.

Hadj Handri, N. (2008). La identidad mutante. La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes. *Revista de Documentación Social,* 151, 35-48.

Help-cooperativa sociale onlus. *La mediación cultural.* **www.immiweb.org/index.php**. Espacio de la inmigración, hospitalidad y la Integración de Roma.

Latif Al Saadi, A. (2002). *Un perfil profesional para el mediador cultural.* Disponible en: **http://www.immiweb.org/?q=es/un_perfil_profesional** Espacio de la inmigración, hospitalidad y la Integración de Roma.

Llevot, N. (2009). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya.* En GREI (Coord.), *La mediació intercultural. Models i Experiències* (pp. 87-108). Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

- y Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista Internacional de Sociología,* 71-1, 167-188.

Malik, B. y Herraz, T. (2005). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos.* Málaga: Aljibe.

Martínez Usarralde, M.J. (2007). *Construyendo identidades compartidas: retos socioeducativos de la mediación intercultural en la Comunidad Valenciana. Análisis comparado.* Valencia: Universidad de Valencia.

- (2008). Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador en algunos países. El caso de Italia, Portugal, Suecia y Canadá. *Revista de Educación* 345, 353-376.

- y García López, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

- y García López, R. (2010). *Retórica política de la inmigración educativa en la Comunitat Valenciana y realidad del aula: un caso.* En M. J. Martínez Usarralde (Ed.), Y para muestra… *Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad* (167-210). Valencia: Publicacions de la Universitat de València-Departament d’Educació Comparada i Història de l’Educació.

Nicaise, I., Esping-Andersen, C., Pont, B. y Tunstall, P. (2005). Sweden. *Equity in Education Thematic Review.* París: OECD.

O.L.M.O-EQUAL (2008). *Una aproximación Transnacional a la Mediación Intercultural: realidades en Francia, Italia y España.* Valencia. Fundación CEIMIGRA.

Oliveira, A. y Galego, C. (2005). *A mediaçao sòcio-cultural: um puzzle em construçao.* Lisboa: ACIME-Observatório Da Imigraçao.

Ortiz, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación,* 339, 563-594.

Palomar, H., Oliver, M. y Gamero, F. (2012). *Promotion of intercultural mediation by the public administration.* En Foro Mundial de Mediación (Ed.), Actas VIII Conferencia Internacional. Foro Mundial de Mediación (154-160). Valencia: Foro Mundial de Mediación.

Secretaría General De Inmigración y Emigración: *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. Resultados Detallados a 30 de septiembre de 2012.* http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201209/detalle/index.html.

Skolverket (2003). *School choice and its effects in Sweden. Summary.* Stockholm Documento policopiado.

Sousa, J.V. (2002). *Mediaçao*. Lisboa: Quimera.

Swedish Ministry of Education (2004). *The development of Education. National Report of Sweden.* Sweden: International Bureau of Education.

---

1 Las páginas web contenidas en estas Referencias Bibliográficas han sido consultadas con fecha 1 de noviembre 2014.

Autores y autoras

Editor:

Andrés Escarbajal Frutos. Doctor Europeo en Pedagogía Social, Especialista en Mediación Intercultural, Profesor en la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia, y asesor-consultor de prácticas y políticas educativas. Miembro del grupo de Investigación "Educación Inclusiva: Escuela para Todos" y, desde hace años trabaja con estrategias de trabajo colaborativo en temáticas relacionadas con la interculturalidad, la mediación y la educación inclusiva.

Autores y autoras:

Teresa Aguado Odina. Catedrática en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Es miembro del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural. Coordina el Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural, impartido por la UNED.

Pilar Arnáiz Sánchez. Catedrática de Universidad y Directora del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia "Educación inclusiva, escuela para todos" (Grupo EDUIN, E073-02). En la actualidad sus trabajos de investigación están dirigidos a promover centros y aulas inclusivas, buenas prácticas, y desarrollar un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado.

Belén Ballesteros Velázquez. Profesora Titular de Universidad de la UNED y miembro del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural. Imparte materias relacionadas con metodología de investigación y en su línea de investigación destaca en enfoque cualitativo aplicado a temas de diversidad, educación y ciudadanía.

James A. Banks. Holds the Kerry and Linda Killinger Endowed Chair in Diversity Studies and is the founding director of the Center for Multicultural Education at the University of Washington, Seattle. He was the Russell F. Stark University Professor at the University of Washington from 2001 to 2006. Professor Banks is a past president of the American Educational Research Association and of the National

Council for the Social Studies. He is a specialist in social studies education and multicultural education and has written widely in these fields.

Miquel Ángel Essomba. Doctor en pedagogía por la UAB. Máster en psicología de la educación y postgraduado en pedagogía intercultural. Actualmente ejerce de profesor agregado (titular) en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde dirige el grupo de investigación ERDISC y una cátedra de educación comunitaria. Es miembro del grupo de investigación consolidado EDO-UAB. En el ámbito internacional es coordinador general de la red SIRIUS de políticas sobre migración y educación de la UE.

José Manuel Guirao Lavela. Profesor en la Universidad de Murcia, miembro del equipo pedagógico en el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia, miembro del equipo de investigación “Educación Inclusiva: escuela para todos”. En la actualidad sus líneas de investigación están dirigidas a promover centros y aulas inclusivas. Especialista en trabajo cooperativo, inmigración y convivencia.

Juan José Leiva Olivencia. Doctorado en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga y Profesor en dicha Universidad, Máster European Counsellor for Multicultural Affairs por el State College of Teacher Education de Linz (Australia). Experto en Programación, Desarrollo y Evaluación de Educación Abierta y a Distancia con TIC por la Universidad de Granada. Especialista en temas de convivencia, interculturalidad y diversidad cultural.

María del Mar Lorenzo Moledo. Profesora Titular en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Fue Vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria en la misma Institución y Subdirectora de la Revista Galega do Ensino. Sus líneas de investigación incluyen: Pedagogía de la Delincuencia, Educación Intercultural, Pedagogía Familiar, Teoría de Procesos Educativos y Pedagogía Laboral.

María Jesús Martínez Usarralde. Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, donde imparte docencia en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sus principales líneas de investigación y estudio se han centrado, en el análisis de la Formación Profesional y las políticas educativas de la Unión Europea, las políticas de cooperación para el desarrollo en América Latina y la Educación Comparada.

Alicia Peñalva Vélez. Licenciada en Ciencias de la Educación. Recibió su doctorado en la Universidad Pública de Navarra. Actualmente es profesora en dicha universidad, miembro del grupo de investigación "Psicología clínica y psicopatología" y desarrolla su docencia en los Grados de Magisterio en educación primaria e infantil. Entre sus líneas de investigación se incluyen temáticas relacionadas con el estudio y fundamentación de la importancia del desarrollo de competencias en la formación inicial y continua del profesorado.

Henar Rodríguez Navarro. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Su línea de investigación tiene que ver con la educación intercultural en contextos escolares. Ha participado en varios proyectos de I+D+i relacionados con la inmigración y la educación. Pertenece y coordina el grupo de investigación ACOGE de la Universidad de Valladolid y el Proyecto de Innovación Educativa e Interculturalidad.

Miguel A. Santos Rego. Catedrático de Universidad en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Fue Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Institución Compostelana. Ha sido premio Nacional de Investigación en los años 2003 (3º premio) y 2007 (1º premio). Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en Políticas Educativas, Educación y Sociedad Civil, Educación Intercultural y Teoría de Procesos Educativos.

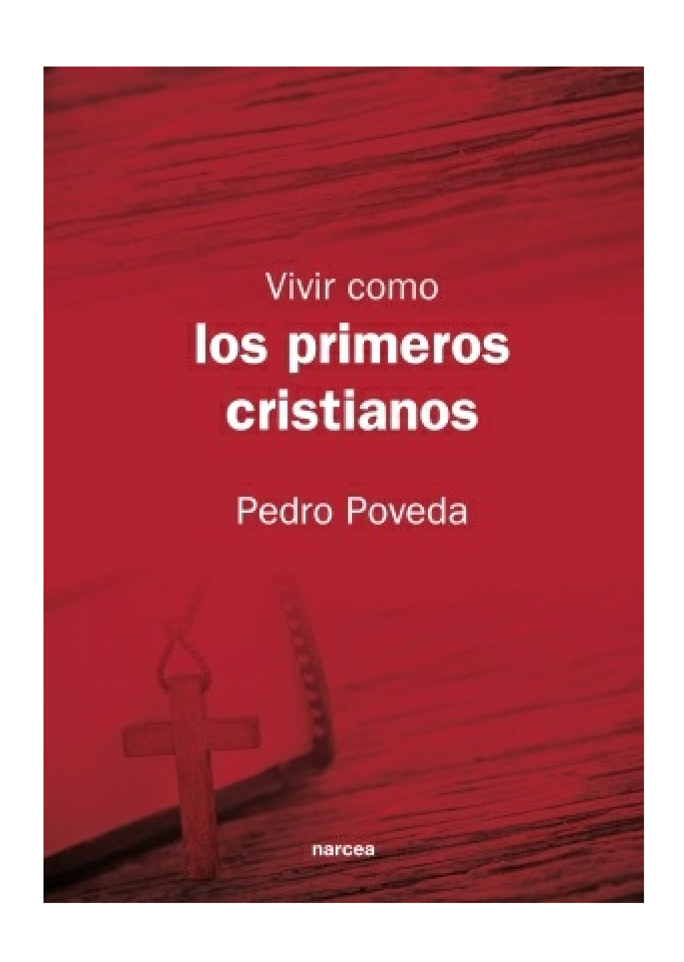
Encarna Soriano Ayala. Profesora Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Almería. Directora del grupo de investigación "Investigación y Evaluación en Educación Intercultural". Desde 1994 investiga en el campo de la Educación Intercultural y ha publicado números artículos y libros sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad

Créditos

Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Fotografía de la cubierta: © Markus Pfaff /Panther Media/age fotostock
Edición digital: **Vorpal Editorial**

ISBN papel: 978-84-277-2083-1
ISBN eBook: 978-84-277-2084-8
ISBN ePub: 978-84-277-2170-8
Depósito legal: M-108-2015


Vivir como
los primeros cristianos
Pedro Poveda
narcea

Vivir como los primeros cristianos

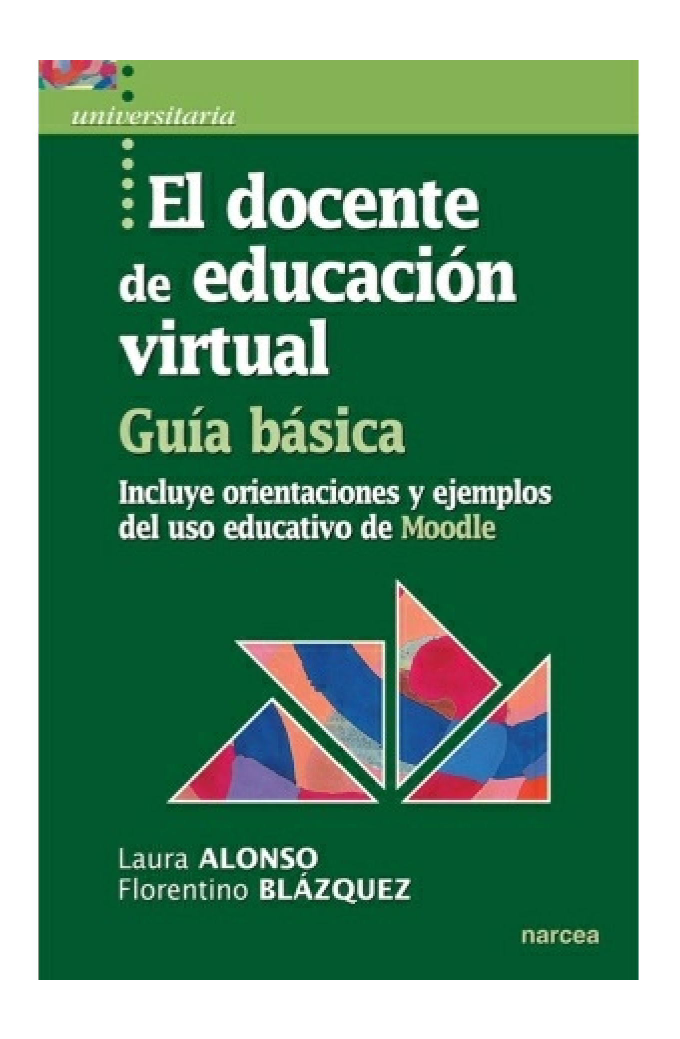
Poveda, Pedro
9788427721456
120 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Dentro de la obra espiritual de san Pedro Poveda, "Vivir como los primeros cristianos" recoge uno de los aspectos fundamentales de su pensamiento: la vuelta a la vocación arrolladora de los hombres y mujeres de la primitiva Iglesia que fueron capaces de cambiar la historia con el testimonio de una fe vivida en la entraña del mundo hecha aliento, levadura y sal.

Los pensamientos, entresacados de su amplia producción literaria, nos ofrecen, como en pinceladas, las características propias del cristiano que quiere ser un verdadero seguidor de Jesús y un atento servidor de los que le rodean. Fe, tolerancia, alegría, humildad, oración, audacia, seguimiento…, van apareciendo a través de las páginas de este libro con esa contundencia y el convencimiento tan característicos de su autor que mueven a tomar en serio a ejemplo de los primeros cristianos, la vida cotidiana.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
El docente
de educación
virtual
Guía básica
Incluye orientaciones y ejemplos
del uso educativo de Moodle
Laura ALONSO
Florentino BLÁZQUEZ
narcea

El docente de educación virtual. Guía básica

Alonso, Laura

9788427718913
180 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra pretende ser una guía para el profesorado de una generación emergente, más digitalizada, en la que los recursos electrónicos son un complemento habitual a las actividades académicas diarias. De modo eminentemente práctico, se proponen una serie de orientaciones didácticas que facilitan el compromiso con nuevas prácticas pedagógicas. Esta obra presenta tareas, competencias y modos de hacer del docente en la realidad actual, apoyándose en tablas, imágenes y ejemplos ilustrativos, pedagógicamente diseñados para distintas versiones de Moodle, pero que pueden adaptarse con facilidad a otros entornos virtuales de aprendizaje. Lo que en definitiva interesa es que el lector reflexione y profundice en los aspectos teóricos y didácticos, de tal manera que llegue a la elección de la tecnología más apropiada para implementar una propuesta educativa concreta.

Cómpralo y empieza a leer

Índice